



**Universidad Nacional de La Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Secretaría de Posgrado**

**Especialización en Escritura y Alfabetización**

**TRABAJO FINAL INTEGRADOR**

# **Leer y escribir en la Universidad: Una experiencia de escritura en Ciencias Sociales**

**ALUMNO: Nicolás Codesido**

**TUTORA: Mg. Gabriela Hoz**

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Educación Pública gratuita y de calidad, en la que afortunadamente caí a mis cuatro años. La misma que hasta el día de hoy me sigue formando.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (FaHCE-UNLP) y a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (FSOC-UBA), por permitirme aprender enseñando y enseñar aprendiendo.

A la Especialización en Escritura y Alfabetización de la FaHCE-UNLP, por darme la oportunidad de seguir aprendiendo sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Y a los trabajadores y trabajadoras que la sostienen, por hacer ameno y agradable nuestro tránsito por ella.

A la Mg. Gabriela Hoz, tutora de este Trabajo Final Integrador, por ser obstinadamente docente y brindarme su apoyo y acompañamiento desde el primer día de cursada.

Al Dr. Sergio Friedemann y los Lic. Silvina Mohnen, Cecilia Gascó y Pablo Garrido, colegas y compañeros entrañables con quienes comparto el gusto por enseñar y la pasión por investigar. Por su generosidad y compromiso con la construcción de conocimiento sobre nuestra historia reciente y con la enseñanza de calidad en la Universidad Pública.

A Victoria Vizcarret, Vito, mi maestra, colega y amiga, porque su calidez, afecto y profesionalismo me ayudan a ser cada día un mejor docente.

A mis amigos y compañeros: el Diego, Guille y Vicky, el Tincho, el Seba, Akerman, Bettinelli, Tamarita, Lean, Chris y Dina, porque gracias a ellos soy lo que soy.

Y a Bere, mi compañera, por estar y compartir la vida conmigo.

# ÍNDICE

---

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1     | Introducción .....  | 5  |
| 2     | Aportes conceptuales sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y el texto histórico como género discursivo .....    | 7  |
| 2.1   | La enseñanza de la lectura y la escritura: antecedentes y aportes conceptuales.....                                       | 7  |
| 2.1.1 | El estudio de los procesos redaccionales.....   | 8  |
| 2.1.2 | La lectura y la escritura en contexto.....  | 9  |
| 2.1.3 | La lectura y la escritura como actividades discursivas .....  | 9  |
| 2.1.4 | La didáctica de la lectura y la escritura en el nivel universitario .....   | 11 |
| 2.2   | El texto histórico en tanto género discursivo.....  | 15 |
| 2.2.1 | Características del texto histórico .....   | 15 |
| 2.2.2 | Los artículos académicos como subgénero del texto histórico, los resúmenes y el potencial epistémico de la escritura..... | 18 |
| 3     | Leer y escribir en la universidad: Experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior.....       | 20 |
| 3.1   | Antecedentes internacionales .....  | 20 |
| 3.2   | Antecedentes locales.....   | 22 |
| 3.3   | Aporte de este TFI: Identificación de un área de vacancia.....  | 29 |
| 4     | Diseño metodológico .....   | 30 |
| 4.1   | Recolección de datos .....  | 32 |
| 5     | La propuesta de enseñanza .....   | 33 |
| 5.1   | La propuesta didáctica.....   | 33 |
| 5.2   | Organización y planificación del tiempo didáctico .....   | 33 |
| 5.3   | El desarrollo de la cursada.....  | 36 |
| 5.3.1 | Presentación del seminario y primeros intercambios en torno a los recortes de investigación .....                         | 38 |

|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 5.3.2 | La organización de los grupos de tutorías .....             | 41  |
| 5.3.3 | Trabajo al interior de un grupo de tutorías .....           | 42  |
| 6     | El proceso de elaboración de títulos y resúmenes .....      | 45  |
| 6.1   | La selección del tema .....                                 | 45  |
| 6.2   | La escritura del título y resumen .....                     | 67  |
| 6.2.1 | Las revisiones entre pares .....                            | 68  |
| 6.2.2 | Reescrituras posteriores y últimos ajustes del recorte..... | 96  |
| 7     | Conclusiones .....  | 118 |
| 8     | Bibliografía .....  | 133 |

# 1 INTRODUCCIÓN

---

La lectura y la escritura son actividades intelectuales cuyo potencial epistémico ha sido reconocido por autores de diversas disciplinas y corrientes teóricas<sup>1</sup>, volviéndose fundamentales para todo trabajo intelectual. A su vez, permiten a los estudiantes incorporarse a las comunidades discursivas que conforman los diversos campos y ramas del saber científico. Por consiguiente, se torna necesario ocuparse de la enseñanza de estas prácticas en los niveles superior y universitario, a fin de posibilitar una inserción exitosa de quienes transitan por nuestras aulas en los ámbitos de producción y circulación de conocimiento.

En el presente trabajo nos proponemos analizar una experiencia de escritura en la enseñanza de las ciencias sociales en el nivel universitario. Más específicamente, nos centraremos en analizar el proceso de escritura de los estudiantes de un seminario de investigación de la carrera de sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), cuya temática se vincula con los campos de estudios sobre el peronismo, la historia reciente y la sociología histórica. Nuestra mirada apunta a reconstruir el recorrido realizado por docentes y estudiantes de la asignatura, atendiendo a las discusiones y problemas que se presentan en la producción de un recorte de investigación, a cómo este se expresa en la producción escrita de los estudiantes, al impacto de la revisión de las escrituras en su elaboración y a la forma en que los profesores intervienen durante dicho proceso. Particularmente, nos interesa la escritura del título y resumen de sus artículos, dado que allí es posible apreciar la forma en que la escritura posibilita la transformación del conocimiento por parte de quienes escriben.

Para ello, comenzaremos realizando un breve recorrido sobre las diversas corrientes teóricas que orientaron la enseñanza de la lectura y la escritura hasta la actualidad, rescatando de cada una aquellos elementos conceptuales que servirán de referencia a nuestro trabajo. Luego, analizaremos las principales características de los textos históricos, con el fin de identificar los elementos centrales de este género textual.

A continuación, en el Capítulo 3, abordaremos las experiencias didácticas en torno a la lectura y la escritura desarrolladas en el nivel superior, tanto en el ámbito internacional

---

<sup>1</sup> Para la relación entre escritura y la creación de conocimientos véanse Bereiter y Scardamalia (1987), Wells (1990), Goody (1996) y Olson (1998). Respecto de la lectura, véase Freebody y Luke (1990).

como en nuestro país. A partir de este recorrido, ubicaremos nuestro trabajo en un área de vacancia específica: la producción individual por parte de los alumnos de textos académicos pertenecientes al área de las ciencias sociales, en el marco de la cursada de un seminario de grado con una duración cuatrimestral.

En el Capítulo 4 explicitaremos brevemente las definiciones metodológicas en las que se basa nuestro estudio, relativas a la recolección de datos, la perspectiva teórica y la población con la que trabajamos.

Por su parte, en el Capítulo 5 pasaremos a describir la propuesta de enseñanza que es objeto de nuestro análisis. Lo haremos atendiendo a sus objetivos, al régimen de cursada, a las condiciones de acreditación de las horas de investigación, a la organización del tiempo didáctico y a la distribución tentativa de los contenidos a lo largo del cuatrimestre. A su vez, realizaremos una breve descripción del trabajo en la comisión que fue objeto de nuestro estudio.

El Capítulo 6 está destinado a la reconstrucción y el análisis de los procesos de escritura de dos estudiantes a lo largo de todo el cuatrimestre. En un primer momento, abordaremos las discusiones grupales y al interior del pequeño grupo en torno a la selección de los temas a investigar, y las primeras precisiones sobre sus recortes de investigación. Luego, analizaremos el proceso de producción de las diferentes versiones de los títulos y resúmenes presentados por los estudiantes, tanto en las situaciones de revisión entre pares como en la discusión y problematización de los avances de investigación de cada uno en el espacio de tutorías. Para ello, prestaremos especial atención a los problemas que presentaron las escrituras, las revisiones y modificaciones efectuadas por los estudiantes en cada instancia de entrega, y las intervenciones realizadas por los docentes en relación a las producciones de los alumnos.

Para finalizar, el Capítulo 7 está dedicado a las conclusiones. En él, sintetizaremos lo observado a lo largo del proceso de escritura analizado, realizaremos algunas observaciones en torno a la propuesta de enseñanza del seminario y una breve reflexión sobre las ventajas de incluir a la alfabetización académica como contenido a ser enseñado al interior de las asignaturas de las carreras de grado.

## **2 APORTES CONCEPTUALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA Y EL TEXTO HISTÓRICO COMO GÉNERO DISCURSIVO**

---

### **2.1 LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: ANTECEDENTES Y APORTES CONCEPTUALES**

Desde sus inicios, los diversos enfoques de enseñanza de la lectura y la escritura estuvieron ligados a la forma en que estas prácticas eran concebidas desde las variadas corrientes y disciplinas científicas que las tomaron como objeto de estudio. En las últimas décadas, el desarrollo de las didácticas específicas en tanto campos del saber relativamente autónomos de sus disciplinas de referencia dio lugar al surgimiento de abordajes teóricos novedosos y formas originales de concebir a dicho objeto; sin embargo, la justificación de esa autonomía frente a discursos que proponen distintas versiones de aplicacionismo todavía resulta una tarea necesaria para quienes se dedican a su estudio.

En este sentido, para pensar las prácticas de enseñanza es necesario indagar en las diversas concepciones que desde la psicología y la lingüística han permeado los discursos sobre educación y las propuestas pedagógicas a lo largo del tiempo, hasta llegar al estado actual de la cuestión, en que, si bien no se soslaya la importancia de esas disciplinas, se tienen en cuenta otros elementos propios de la relación didáctica para el diseño de estrategias de enseñanza de la lectura y la escritura.

Al respecto, Anna Camps (2003) reconoce cuatro grupos de estudios que han permeado a la enseñanza de la lectura y de la escritura: 1) los originados en el formalismo ruso y el *New Criticism* norteamericano, provenientes de los estudios literarios; 2) los trabajos que abordan el proceso redaccional desde la psicología cognitiva; 3) los pertenecientes a la psicología sociocognitiva, que incorporan como problema los contextos de producción de los textos; y 4) aquellos que desde la lingüística piensan a la lectura y la escritura como actividades discursivas.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Para un desarrollo más exhaustivo de la cuestión véase Camps (2003).

De todos estos afluentes, nos interesa recuperar algunos elementos de los tres últimos grupos que se encuentran en la base de los planteos didácticos actuales, especialmente aquellos que nos permitirán caracterizar el trabajo de escritura y lectura que se lleva adelante en el nivel superior. Para este *racconto*, tomaremos como referencia los trabajos de Castedo (2003) y Camps (1990, 2003).

### **2.1.1 El estudio de los procesos redaccionales**

Los trabajos provenientes de la corriente cognitiva de la psicología, y en especial de autores anglosajones, se centran en el estudio de los procesos de redacción. A partir del análisis de las tareas que desarrollan los escritores al momento de producir un texto, identificaron tres sub-procesos que operan de forma recursiva en la escritura: la planificación, la textualización y la revisión. De acuerdo a la manera en que llevan a cabo estos procesos, los autores de referencia establecen una diferenciación entre los escritores “novatos” o “inmaduros” y aquellos que se consideran “expertos” o “maduros” (Castedo, 2003, p. 13). Para ellos, la diferencia reside en la capacidad que tiene el escritor de evitar una “sobrecarga cognitiva” y producir escritos internalizando el punto de vista de los potenciales lectores, es decir, adecuando el contenido a estrategias discursivas que eviten la producción de escrituras “egocéntricas”.

En este sentido, respecto a la adecuación de la escritura a un potencial destinatario, Scardamalia y Bereiter afirman que la misma posee un carácter dialéctico, debido a que existe un

conflicto entre las exigencias del texto y las del pensamiento, es decir, entre lo que se ha llamado ‘el espacio sustantivo’, constituido por las creencias y conocimientos del escritor, y ‘el espacio retórico’ en que se manifiestan los problemas de la redacción en sí misma. El problema dialéctico surge cuando hay una interrelación entre ambos espacios. (Camps, 1990, p. 11)

La posibilidad de adecuar el pensamiento a los requerimientos del texto es, para estos autores, la clave que permite a quien escribe pasar de “decir el conocimiento” a “transformar el conocimiento”. En el primero de los casos, los escritores no logran producir conocimiento nuevo a partir de la escritura, dado que solo pueden lograr una mirada superficial de los textos que están produciendo. En cambio, en el modelo “transformar el conocimiento” la escritura es



el resultado de la resolución del problema de la tensión entre los dos espacios. [En él,] el proceso ‘decir el conocimiento’ queda integrado como un elemento dentro de un modelo explicativo que da cuenta de un proceso de escritura que lleva, según los autores, a la elaboración del conocimiento. [Para estos escritores,] escribir es una fuerza organizadora de su desarrollo intelectual y es una tarea de representación de significados más que de transcripción de lenguaje previamente organizado. (Camps, 1990, p. 12)

Por consiguiente, para estos autores la clave para la reelaboración del conocimiento y el despliegue de la función epistémica de la escritura reside en la posibilidad de adecuar el texto a su destinatario. Esta adecuación será retomada desde otra perspectiva teórica por quienes piensan a la escritura y la lectura como actividades discursivas.

### **2.1.2 La lectura y la escritura en contexto**

Según afirma Camps (2003), el contexto comenzó a ser considerado en las investigaciones sobre los procesos de composición de tres maneras diferentes: entendido como situación, como comunidad discursiva y como esfera de actividad humana. En este sentido, las investigaciones sociocognitivas se han interesado por “los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación y que conforman las formas de usar el lenguaje” (p. 5). Para los autores provenientes de esta corriente, “los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. El término *discurso* expresa esta relación” (p. 5).

A su vez, la noción de contexto es retomada también desde la lingüística por Bronckart, quien sostiene que “cuando lo extralingüístico puede intervenir en el control y gestión de lo que es lingüístico, es decir, puede intervenir en lo que es representado en el lenguaje, entonces podemos hablar de contexto” (Camps, 2003, p. 6). Al igual que sucede con las corrientes sociocognitivas, la noción de discurso aparece con mucha fuerza en los postulados de este autor, y es uno de los conceptos fundamentales en los que se basan los desarrollos didácticos más actuales.

### **2.1.3 La lectura y la escritura como actividades discursivas**

A partir de las contribuciones provenientes del campo de la lingüística y de la psicología, en las últimas décadas se han desarrollado diversas corrientes teóricas que consideran al lenguaje como el elemento distintivo de las actividades humanas. Por consiguiente, toda acción llevada adelante por los individuos en el marco de las

formaciones sociales en las que estos se insertan es semiótica por definición, dado que en su realización el hombre

tiene que recurrir al actuar comunicativo verbal, poniendo en juego signos organizados en textos que le permiten construir un espacio gnoseológico, es decir, mundos de conocimiento independientes de las circunstancias de vida individuales pero capaces de acumularse en el curso de la historia. (Bronckart, 2007, pp. 72–73)

De esta manera, a lo largo de su evolución las formaciones sociales van delimitando campos de actividad cada vez más diferenciados, en los que se establecen pautas que regulan las acciones de los individuos en su interior de forma más o menos estable. Estas pautas, denominadas géneros discursivos, delimitan formas específicas de interacción lingüística, y conforman comunidades discursivas cada vez más específicas a medida que las formaciones sociales se complejizan y el espacio gnoseológico se amplía.

A partir de estos postulados se han ido desarrollando líneas de investigación que proponen que las prácticas de lectura y escritura no pueden ser pensadas de forma universal, sino que, en tanto actividades discursivas, adquieren diversos significados y están moldeadas por reglas específicas de las comunidades discursivas en las que se inscriben. Leer y escribir implica, desde estas miradas, adquirir las estrategias y conocimientos necesarios para insertarse exitosamente en los contextos en los que se lee y se escribe. En este sentido, Camps afirma que

desde este marco conceptual (...) se pueden considerar las situaciones de enseñanza y aprendizaje como actividades compartidas, sociales, que se llevan a cabo en la escuela como lugar donde los niños y jóvenes desarrollan una parte de su vida con la finalidad de crecer como ciudadanos y de apropiarse de aquellos saberes que la sociedad considera básicos para ello. (Camps, 2003, p. 8)

Esta mirada de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura conlleva la necesidad de atender a una serie de cuestiones que se desprenden de ella, y que resultan novedosas respecto de los enfoques tradicionales. Entender esas actividades como prácticas discursivas que se insertan en comunidades de sentido implica que su enseñanza no se puede restringir a un solo nivel educativo, ni se completa con la adquisición de la alfabetización del sistema de escritura por parte de los estudiantes, sino que los docentes también deben enseñar a leer y escribir en los campos disciplinarios en los que se desenvuelven. Centrarse solamente en los contenidos específicos de las disciplinas sin atender a las características discursivas que regulan la actividad científica que se está estudiando es delegar ese aspecto del aprendizaje exclusivamente en los estudiantes.

#### 2.1.4 La didáctica de la lectura y la escritura en el nivel universitario

Abordar la escritura y la lectura desde la perspectiva antes desarrollada plantea entonces la necesidad de pensar su enseñanza en el nivel superior, y más específicamente al interior de cada disciplina, como un problema propio del campo de la didáctica, teniendo en cuenta que la especificidad de ésta consiste en “focalizar deliberadamente su cuestionamiento en el estatus de los saberes didactizados [y que por lo tanto] su objeto es la **transposición**”<sup>3</sup> (Bronckart, 2007, p. 105), entendida como “la distancia entre la práctica de la enseñanza y la práctica de aquello que se enseña, entre la práctica de transmisión y la práctica de invención” (Verret, 1975, citado en Bronckart, 2007, pp. 101-102).

En este sentido, podemos formular una pregunta que se encuentra en la base de nuestras preocupaciones: ¿qué características deben tener las propuestas de enseñanza para que los estudiantes se apropien de los saberes específicos del *quehacer* científico -y más específicamente en lo que se refiere a la producción de conocimiento histórico-? Y derivada de ella: ¿qué lugar se debe destinar al trabajo sobre la lectura y la escritura en esas propuestas? Esta última pregunta cobra una relevancia especial si se tienen en cuenta dos cuestiones. En primer lugar, que estas actividades tienen una importancia clave en los procesos de apropiación de los conocimientos disciplinares, por lo que resultan indispensables para el aprendizaje. En segundo lugar, que las investigaciones recientes demuestran la imposibilidad de concebir la producción de conocimiento científico prescindiendo de ellas, y que en el caso particular del trabajo historiográfico “la cuestión de la escritura de la historia es de orden epistemológico, y no literario” (Prost, 2001, p. 272).

Por consiguiente, podemos afirmar que enseñar a adquirir y/o producir nuevos conocimientos en los campos de la sociología histórica y de la historia reciente implica enseñar a leer y escribir textos sociológicos e históricos; es decir, a hacer uso de las herramientas propias estas disciplinas y producir textos que puedan ser reconocidos como parte de las mismas por las comunidades académicas en las que buscan inscribirse.

A los fines de este trabajo, nos interesa reparar en los postulados y propuestas desarrollados desde la psicogénesis del lenguaje y desde el interaccionismo

---

<sup>3</sup> La negrita es del autor.

sociodiscursivo, dado que en ellos se basan los desarrollos didácticos sobre lectura y escritura en la universidad.

En este sentido, las propuestas psicogenéticas se basan en los aportes provenientes tanto de los desarrollos didácticos recientes como de aquellos realizados por los estudios de la epistemología genética<sup>4</sup>. En función de estos últimos, desde la psicogénesis se concibe al conocimiento como un “proceso que surge de las interacciones del sujeto con los objetos, en el curso de las cuales el sujeto organiza los datos de la realidad y, al mismo tiempo, organiza sus propias acciones” (Castedo, 2003, p. 22). Partiendo de concebir a la escritura como un sistema de representación<sup>5</sup>, las propuestas de enseñanza deben presentar situaciones que propicien la participación de los alumnos en diversas prácticas sociales de lectura y escritura. Como producto de esa participación, los estudiantes realizan una reconstrucción del sistema de escritura y de sus usos sociales. Por consiguiente, la enseñanza basada en el enfoque psicogenético consiste, a grandes rasgos, en el planteo de actividades habituales, proyectos y secuencias didácticas en los que se propone a los estudiantes leer y escribir con diversos propósitos, y a partir de los cuales se generan instancias de reflexión en las que se sistematizan diversos aspectos del funcionamiento del lenguaje escrito con el propósito de profundizar los saberes sobre la escritura y la lectura.

Por otro lado, el enfoque interaccionista se basa en los aportes de la semiolingüística, de la psicosociología y de la psicología cognitiva. De esta última retoman críticamente los modelos redaccionales que buscan explicar las actividades desplegadas por los individuos en los procesos de escritura. En relación a la psicosociología, se nutren de los aportes del interaccionismo social, corriente que

---

<sup>4</sup> Para un repaso sobre la evolución de los estudios psicogenéticos véase Tolchinsky y Teberosky (1992).

<sup>5</sup> Pensar a la escritura como un sistema de representación implica concebirla como un objeto de estudio, y no como un mero código de transcripción. Sobre las implicancias de esta diferenciación, Ferreiro sostiene que “si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” (1998, p. 17). Por su parte, Benveniste sostiene que “existe una gran diferencia entre hacer la ‘notación’ de una lengua (...) y ‘escribir’ una lengua, entendiendo por ello que las escrituras existen como fenómenos dentro de una sociedad, inmersos en la historia, y que no están fundados sólo en consideraciones técnicas (...) Sabemos que la escritura influye en la evolución de las lenguas. Y conocemos también que, tanto en el caso de las sociedades como en el de los individuos, el saber que tenemos sobre esa lengua no es el mismo antes y después de la escritura. Una simple ‘notación’ no produciría esos efectos” (2002, pp. 15–16).

sostiene que la problemática de la construcción del pensamiento consciente humano debe ser considerada a partir de su estrecha vinculación con la construcción del mundo de los hechos sociales y culturales. Supone, asimismo, que los procesos de socialización y de individuación constituyen dos aspectos complementarios e indisolubles del desarrollo humano. (Bronckart, 2007, p. 88)

El interaccionismo comparte dos tesis con esta corriente:

la primera es que la actividad del lenguaje (relacionada con la *semiosis*), al ser productora de objetos de sentido, es también necesariamente constitutiva de las unidades representativas del pensamiento humano (o *noesis*); la segunda es que, en la medida en que la actividad del lenguaje (no) es (más que) una actividad social, el pensamiento al cual da lugar es también semiótico y social. (Bronckart, 2008, p. 8)

Así, para esta corriente, el desarrollo humano está estrechamente ligado al lenguaje y la interacción social, dado que es por medio del primero y en el marco de esta última que se producen tanto la socialización como la individuación. En este sentido, los interaccionistas sociodiscursivos retoman también los aportes de la lingüística de Bajtín (1998) y sus discípulos, entendiendo el mundo social como un espacio organizado y regulado por los distintos géneros discursivos que se conforman en su interior. Para estos autores, el aprendizaje de la lectura y la escritura consiste en la apropiación e interiorización, por parte de los individuos, de las estrategias de producción de escritos que se utilizan en -y son reguladas por- los diversos géneros discursivos. En palabras de Bronckart, “el proceso de enseñanza apunta a que el alumno se apropie de esos conceptos, los interiorice y los explote en beneficio de sus capacidades prácticas” (2007, p. 114). Por consiguiente, para este enfoque la enseñanza de la lectura y de la escritura consiste en propiciar situaciones en las que los estudiantes puedan leer y escribir en torno a una amplia variedad de géneros discursivos, y en generar instancias de reflexión metacognitiva en las que se aborden las características y estrategias propias de cada género.

Si bien la realización de un trabajo de análisis e identificación de los puntos de contacto y de diferenciación de ambas corrientes excede con amplitud las posibilidades de este trabajo, consideramos de utilidad remarcar algunas cuestiones que los ponen en relación, debido a que son los dos enfoques que servirán como marco para pensar la experiencia didáctica que buscamos analizar, y de los que parten los trabajos que se toman como referencia aquí. En primer lugar, debemos tener en cuenta que, dado que los estudios psicogenéticos se plantean la cuestión de cómo reconstruyen los niños el sistema

de escritura, existe una diferencia respecto de los destinatarios de las propuestas didácticas de cada corriente, que hace que el enfoque psicogenético construya un objeto de estudio más amplio que el del interaccionista. En este sentido

podemos comparar las propuestas del enfoque interaccionista y psicogenético en lo que concierne a los procesos que desarrollan a partir de que los niños comprenden la base alfabética del sistema de escritura. Esto se debe a que las secuencias didácticas que conocemos del primer enfoque [interaccionismo sociodiscursivo] corresponden a estos períodos de la escolaridad y las del enfoque psicogenético comprenden tanto este período como los momentos previos de la enseñanza y el aprendizaje. (Castedo, 2003, p. 25)

En segundo lugar, consideramos relevante mencionar algunos aspectos que poseen en común ambos enfoques y que se constituyen en elementos a observar si se pretende promover avances en los conocimientos de los estudiantes desde una perspectiva constructivista. Los puntos de coincidencia identificados son los siguientes:

- La enseñanza de la lectura y la escritura se realiza de forma situada, es decir, en el marco de prácticas o géneros discursivos definidos. Desde estas perspectivas se descartan las propuestas de redacción o las escrituras descontextualizadas, y se vuelve necesario que los estudiantes cuenten con propósitos socialmente significativos que orienten y delimiten las situaciones de escritura y de lectura.
- No existe una única forma de leer y escribir. Se lee y se escribe en función de propósitos definidos en el marco de las prácticas sociales o los géneros discursivos en los que se está trabajando.
- Las propuestas didácticas deben generar situaciones de producción de textos y de reflexión metacognitiva sobre el funcionamiento del lenguaje y los usos y estrategias de la escritura. Estas situaciones deben estar enmarcadas en las prácticas sociales o los géneros discursivos con los que se trabaje.
- Para garantizar que los estudiantes aprendan lo que se pretende enseñar, ambos enfoques parten también de considerar los aportes realizados por las didácticas durante las últimas décadas.

## 2.2 EL TEXTO HISTÓRICO EN TANTO GÉNERO DISCURSIVO

### 2.2.1 Características del texto histórico

Son numerosos los historiadores que hacen referencia a la relevancia de la escritura en la producción historiográfica, y la necesidad de que los textos históricos estén correctamente escritos. En este apartado, nos proponemos describir brevemente algunos de los aspectos que caracterizan a la elaboración de este tipo de textos y vuelven a la escritura un momento esencial en la producción de conocimiento histórico<sup>6</sup>. Para ello, consideramos de utilidad recuperar la caracterización realizada por Antoine Prost en *Doce lecciones sobre la historia* (2001), quien dedica un capítulo a analizar las especificidades de este género textual y plantea algunos de los problemas con los que se enfrentan los historiadores al momento de escribir. Allí, realiza una descripción que consideramos valiosa:

El texto del historiador pertenece al orden del conocimiento: es un saber que se despliega y que se expone. Intenta dar razón de aquello que ocurrió: explica y argumenta. Recurre a conceptos desigualmente elaborados, en cualquier caso a nociones. Se trata de un texto relativamente abstracto, pues de lo contrario sería vana toda pretensión de una cierta cientificidad. Por otro lado, analiza, distingue, descompone, desmenuza, para tratar mejor lo general y lo específico, para decir en qué y por qué el objeto estudiado difiere de otros semejantes y, con todo, diferentes. La abstracción no sólo es inevitable, es indispensable. La historia se piensa y escribirla es una actividad intelectual. (p. 270)

Para él, al igual que otros textos de corte narrativo o literario, el texto histórico parte de una “intriga”. Se diferencia de éstos, en cambio, por la presencia de un “aparato crítico”, es decir, un conjunto de referencias que posibilita a los lectores salir del texto y permite reconstruir la lógica de la argumentación que construye el historiador en torno a la intriga elegida. En tanto marcas de historicidad presentes en el texto, este conjunto de referencias sirve, a la vez, como base de apoyo para la argumentación y como “autorización” del historiador, al acreditar el trabajo de investigación realizado.

---

<sup>6</sup> Al respecto, Paul Ricoeur considera que la operación historiográfica consta de tres fases: en la primera, llamada fase documental, “se efectúa desde la declaración de los testigos oculares a la constitución de los archivos”. La segunda, denominada fase explicativa/compreensiva, “conciene a los usos múltiples del conector ‘porque’”, y refiere las formas en que ambos trabajos –el de explicación y comprensión– se articulan para la construcción de conocimiento histórico. Por último, la fase representativa consiste en “la configuración literaria o escrituraria del discurso ofrecido al conocimiento de la historia (...) es en la fase escrituraria donde se declara plenamente la intención historiadora, la de representar el pasado tal como se produjo –cualquiera que sea el sentido asignado a este ‘tal como’–” (2000, p. 177).

Además de ese aparato crítico, el texto histórico se caracteriza por aparecer como un texto saturado de sentido. Combinando narración y argumentación, el historiador justifica y recorre en su texto el período seleccionado en función de la intriga elegida, manteniendo un cierto orden cronológico. No quedan en él lagunas visibles a llenar, desde esta perspectiva el texto histórico es un texto pleno: “Es la consecuencia de su propia construcción, de su trama. Tiene su propia coherencia, su estructura, que constituye por sí sola una argumentación e indica qué tesis pretende demostrar” (Prost, 2001, pp. 262–263).

En tercer lugar, Prost sostiene que los textos históricos son textos “objetivados y autorizados”. Objetivados porque en ellos el autor “desaparece”, “se elimina” del relato: “evita implicarse en tu texto, tomar partido, indignarse, emocionarse o aplaudir” (p. 264). Esto se debe a que el texto historiográfico está compuesto, la más de las veces, por enunciados objetivos, enunciados sin enunciación: los textos históricos se escriben desde el punto de vista de la Historia, y de allí su carácter objetivado. El autor propone, además, pensarlos como parte de hipertextos más amplios, colectivos, que los contienen y exceden, y con los cuales el texto discute. Las citas, el diálogo con otros historiadores y el aparato referencial son elementos que dan cuenta de esa interconexión. Además, al ubicarse en el lugar del saber objetivo, el historiador produce un texto que se pretende autorizado, es decir, poseedor de un saber que lo constituye como autoridad. Sin embargo, ni las referencias ni la pretendida objetividad alcanzan para obtener esa autoridad. Aún falta algo crucial para nosotros: “Para constituirse en autoridad, el discurso del historiador debe ser autorizado no sólo por el saber que dice tener sino con la inclusión de ese saber dentro de la gran obra de la corporación” (Prost, 2001, p. 266). Si bien Prost se refiere aquí a una cierta relación didáctica existente entre el autor y los lectores, desde el punto de vista de la enseñanza de la escritura consideramos que en esa afirmación reside una de las claves de nuestra tarea. Los textos producidos por quienes intentan incorporarse a la comunidad académica deben ser reconocidos como parte de esa “gran obra de la corporación”, es decir, deben ser tomados como textos históricos tanto por el público en general como por los integrantes de esa comunidad.

La última de las características que menciona Prost es la superposición de voces y tiempos, propia de los textos históricos. Para el autor, este género textual presenta un permanente juego entre dos niveles: el del discurso del autor y el de las citas y referencias.



Ambos se entremezclan en la argumentación del historiador, quien “hace hablar” a las fuentes y las ordena en función de su relato. Esta presencia de textos escritos o dichos por otros convierte al texto histórico en polifónico. En su interior, el texto historiográfico hace uso de las voces de otros historiadores, de los protagonistas de la historia y de los documentos que unos y otros dejaron.

Por otro lado, además de las características mencionadas, también identifica tres problemas inherentes a la escritura histórica: el de la articulación entre lo pensado y lo vivido, el de la buena escritura como condición para producir textos históricos y el de la selección y uso de los términos a emplear.

La primera cuestión surge porque, aun siendo relativamente abstracto, el texto no puede estar totalmente disociado del contexto que designa. Necesita que el lector pueda reconstruir ese contexto de forma tal que le permita comprender lo que el texto dice; es decir, que sea capaz de darle “carnalidad” al contenido (2001, p. 272). El problema reside, pues, en encontrar los equilibrios que permitan al lector recrear el mundo sobre el que se está hablando y conciliarlo con el discurso del historiador que, además de reconstruirlo, lo analiza.

El segundo problema es el de escribir bien. Son muchos los historiadores que sostienen que, para cumplir con los objetivos que se plantean, los textos históricos deben estar bien escritos.<sup>7</sup> Según Prost, la dificultad se relaciona, entre otras cuestiones, con la función connotativa de las palabras: “la palabra adecuada debe sonar adecuada no sólo en el sentido inmediato, sino también en sus connotaciones. Sobre todo, debe sonar de igual modo para el lector y para el autor” (2001, p. 276). Así, en este problema se pone de relieve la cuestión de los destinatarios de los textos, ya que el escritor debe esforzarse por adaptar sus producciones a los potenciales lectores.

El último problema mencionado por Prost consiste en lo que él llama “decir lo correcto con palabras falsas”, y refiere a las dificultades generadas por la evolución

---

<sup>7</sup> Al respecto, Rancière afirma que “la historia ha aceptado enlazar el destino de sus demostraciones al de los procedimientos por medio de los cuales la lengua común produce y hace circular sentido (...) el problema no es saber si el historiador hace literatura sino cuál hace” (1993, p. 123). Por su parte, Langlois y Seignobos sostienen que “el historiador, a la vista de la extrema complejidad de los fenómenos de que pretende dar cuenta, no tiene derecho a escribir mal. Siempre debe escribir bien, pero no empeñarse en hacer literatura” (2003, p. 295). Por último, Marrou señala que “para realizar bien su tarea, para cumplir verdaderamente con su cometido, al historiador le es también necesario ser un gran escritor” (citado en Prost, 2001, p. 283).

semántica del lenguaje. Al igual que lo que sucede con la función connotativa de las palabras, los términos utilizados al escribir pueden generar una falsa ilusión de transparencia y la idea de una “continuidad de sentido” a lo largo del tiempo que no es tal (2001, p. 276), cuestión especialmente compleja a la hora de estudiar la historia reciente. El autor sintetiza esta tensión entre el sentido actual y el sentido situado de los términos de la siguiente manera:

El dilema del historiador es evidente. O bien emplea las palabras de hoy, y se le entiende con facilidad, pero dando lugar a una comprensión sesgada, falseada, en la que el ‘pecado mayor’ del historiador es el anacronismo. O bien utiliza las palabras de ayer (...) con el consiguiente riesgo de que no se le entienda, pues para nuestros contemporáneos tales palabras están huecas y vacías. (2001, pp. 277–278)

En el caso de la escritura académica, y en especial de aquellos trabajos que se insertan en el campo de estudios sobre la Historia Reciente, este problema reaparece también en relación a las categorías que se emplean para dar cuenta de los fenómenos o procesos estudiados. En numerosas ocasiones, la vaguedad a la hora de explicitar su denotación y connotación y la mezcla de usos nativos y/o analíticos de las mismas tienen como resultado la pérdida de la potencia explicativa de los trabajos que las emplean<sup>8</sup>.

### **2.2.2 Los artículos académicos como subgénero del texto histórico, los resúmenes y el potencial epistémico de la escritura**

Además de compartir con otros textos historiográficos las características recién descritas, las ponencias o artículos académicos presentan algunos otros rasgos que podrían pensarse como constitutivos de este subgénero específico. En primer lugar, tienen por destinatario a la comunidad académica, por lo que en relación a la literatura de divulgación existe una necesidad menor de restituir elementos del contexto. Sin embargo, teniendo en cuenta a sus destinatarios, la escritura académica demanda a los escritores un mayor rigor en términos de las herramientas analíticas con las cuales se abordan las diversas problemáticas. En este sentido, cobra especial relevancia el aparato crítico y el sistema de referencias en las que se apoya el texto.

Además, los límites en la extensión de las ponencias y artículos académicos requieren de los autores un trabajo más intenso de síntesis y sistematización del contenido a

---

<sup>8</sup> La distinción entre usos nativos y analíticos de las categorías proviene de la antropología. Para profundizar en la cuestión véase Soprano (2007).

comunicar, cuestión que no siempre es tan estricta en otros subgéneros de la escritura histórica.

Por último, es preciso tener en cuenta también que las ponencias y artículos son textos que están destinados a ser evaluados por un público experto. Tanto los circuitos de divulgación en revistas científicas como las presentaciones a jornadas y congresos académicos suponen la existencia de evaluadores expertos que aprueban, sugieren modificaciones o rechazan los artículos presentados. La certeza de la evaluación por parte de lectores expertos obliga a los escritores a esforzarse por desplegar sus saberes de forma clara y sistemática, a intentar que las “suturas del texto” queden lo más ocultas posible.

En resumen, consideramos útil retomar las palabras de Padilla, Douglas y López (2010b), quienes afirman que

La ponencia impone un triple desafío: una argumentación demostrativa que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes e hipótesis, datos y conclusiones; una argumentación persuasiva que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios reales; y una argumentación dialéctica que se abre a otros puntos de vista, sustentada en una concepción renovable del conocimiento científico. (p.11)

Si bien estos elementos se despliegan a lo largo de todo el artículo, buena parte de los mismos se presentan en el título y resumen; de allí la importancia de estos textos y la decisión de centrar en ellos nuestra mirada. En tanto síntesis del contenido desarrollado en el artículo, el título y el resumen tienen un gran valor en las prácticas de lectura y escritura al interior las comunidades disciplinares, al anticipar a los lectores los elementos centrales presentes en texto al que anteceden.

En este sentido, su escritura requiere de la condensación en pocas líneas de buena parte de las definiciones tomadas en la investigación: el posicionamiento del autor en la discusión en que se inserta el trabajo, los supuestos de los que parte y las conclusiones a las que arriba con su indagación, entre otros posibles aspectos. Quien escribe debe conciliar allí los elementos que, interrelacionados entre sí, dan cuenta del tema a tratar, del recorte de investigación construido y de las exigencias propias de la práctica discursiva en que se inserta el texto. Por consiguiente, observar la producción del título y resumen de un artículo nos permite analizar la forma en que su autor resuelve las tensiones inherentes a la elaboración de este tipo de textos, transformando lo que sabe sobre el tema investigado y la forma en que comunica ese saber a lo largo de dicho proceso.

### 3 LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD: EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL NIVEL SUPERIOR

---

#### 3.1 ANTECEDENTES INTERNACIONALES<sup>9</sup>

De los trabajos que se ocupan de estudiar la escritura y la lectura en el nivel universitario, los movimientos *Escribir a través del Currículum* y *Escribir en las disciplinas* son dos de los antecedentes más relevantes. Desarrollados en universidades estadounidenses, proponen transformar la manera en que los docentes se posicionan en relación a la escritura de los estudiantes. Para quienes integran estos movimientos,

es preciso retroalimentar las producciones de los alumnos antes de asignarles una calificación. [Esta perspectiva] enfatiza la importancia de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de su destinatario y subraya que el rol del profesor (...) es mostrar a su autor el efecto que produce en él como lector. (...) se aboga por ‘ofrecer una audiencia’ durante el proceso de escritura, de modo que los alumnos puedan reorganizar su escrito para mejorarlo, teniendo en cuenta los comentarios de un lector genuino. (Carlino, 2002b, pp. 2–3)

Así, con diferentes modalidades en función de las condiciones institucionales en las que se llevan adelante, las propuestas didácticas diseñadas por ellos otorgan un rol central a la planificación y revisión de los textos, creando espacios de acompañamiento en la escritura vinculados en grados diversos a las asignaturas de las carreras<sup>10</sup>.

Según Carlino (2002a), estos movimientos parten de la premisa de que

los estudiantes aprenden en la medida en que se comprometen activamente con los temas de cada materia; escribir sobre estos temas es una forma de hacer propio el contenido de lo que se estudia [e insisten en la] necesidad de integrar en el dictado de cada materia actividades fértiles de lectura y escritura. Aprender en la universidad es irse incorporando a la cultura escrita de un campo de estudios. (p. 60)

Dado el potencial epistémico que atribuyen a la escritura, afirman que resulta imposible separar el conocimiento disciplinar de las condiciones en las cuales el mismo

---

<sup>9</sup> Dada la escasez de bibliografía en castellano que se encuentra disponible, este apartado fue elaborado a partir de los trabajos de las doctoras Paula Carlino (2002a, 2002b, 2005, 2007, 2013, 2017) y María Elena Molina (2016), quienes realizan un repaso detallado de los estudios provenientes del ámbito anglosajón.

<sup>10</sup> Para un abordaje detallado de las modalidades y programas implementados en las universidades estadounidenses véase Carlino (2002a, 2002b).

se presenta y se despliega, y que, por consiguiente, “los problemas en organización y coherencia [de los textos] suelen proceder de una comprensión incompleta del tema más que de una falta de habilidad básica para escribir” (Pennsylvania University Writing Program, en Thurn, 1999, p. 30).

En el mismo sentido, y también provenientes del ámbito anglosajón, resultan importantes los trabajos sobre alfabetización académica desarrollados en Australia y el Reino Unido<sup>11</sup>. La alfabetización académica consiste, para los autores de estos trabajos, en la adquisición del

conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas del lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. [Es decir,] designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (Carlino, 2005, pp. 13–14)

En Australia, lo que motivó la realización de estos estudios fue la necesidad de llevar adelante reformas a nivel institucional, a fin de dar respuesta a los nuevos desafíos que se planteaban en el nivel universitario por el aumento de la matrícula, la llegada al nivel superior de un caudal creciente de estudiantes proveniente de sectores que antes no accedían a la universidad y el aumento de la proporción de alumnos de habla no inglesa. Ante resultados en la formación universitaria que se evaluaban como deficitarios, las universidades australianas implementaron una serie de reformas tendientes a que los estudiantes “puedan iniciarse en los discursos académicos y profesionales, y desarrollar su potencial de aprender” (Carlino, 2007, p. 8).

---

<sup>11</sup> En relación al término “alfabetización académica”, y a fin de diferenciarlo de los trabajos que se centran en la reconstrucción del sistema de escritura desarrollados desde la perspectiva psicogénética, creemos relevante aclarar que en estos trabajos se utilizó el término “alfabetización” como traducción de *literacy*, que se podría traducir también como “cultura escrita”. De esta manera, el término original aludía a un conjunto de prácticas más amplias que las que denotaba su traducción al español, dado que refería a “la cultura organizada en torno de lo escrito, en cualquier nivel educativo pero también fuera del ámbito educacional, en las diversas comunidades lectoras y escritoras” (Carlino, 2005, p. 14).

Como veremos más adelante, unos años después esta concepción de alfabetización académica fue revisada críticamente por Carlino, quien reelaboró el concepto y propuso una nueva definición de la misma, entendida ahora como “quehacer educativo”, y centrada en “los modos de enseñar que propician el acceso de los alumnos a las culturas letradas de las diversas disciplinas” (2013, p. 372). Este cambio pone la mirada en las prácticas de enseñanza que hacen posible que los estudiantes participen de situaciones que les permitan leer y escribir para aprender contenidos disciplinares, y en la responsabilidad de las instituciones del nivel superior en su enseñanza.

Estas transformaciones apuntan, por un lado, a introducir en cada materia la enseñanza de estrategias de aprendizaje a partir del trabajo con la comprensión y producción de textos y, por el otro, a involucrar a los estudiantes en las prácticas sociales de la comunidad científica y profesional.<sup>12</sup>

Poniendo el acento en aspectos distintos, las corrientes analizadas hasta aquí nutren las experiencias llevadas a cabo en el ámbito local. Al brindar coordenadas sobre el espacio en que se ubica su trabajo, Paula Carlino realiza la siguiente síntesis:

Tanto [*Escribir a través del currículum*] como [*Escribir en las disciplinas*] promueven incluir la escritura en la enseñanza universitaria para favorecer el aprendizaje, mientras que los estudios sobre alfabetizaciones académicas dirigen su atención a las relaciones de poder, mediadas institucionalmente, entre lo que profesores y estudiantes hacen, piensan y esperan con respecto a las tareas de escritura necesarias para participar en los estudios universitarios. Una adicional fuente teórica (...) es el enfoque constructivista sobre ‘didáctica de las prácticas del lenguaje’, originado en Argentina. (2017, p. 111)

A continuación, realizaremos un breve recorrido a través de los estudios sobre lectura y escritura en el nivel superior desarrollados en nuestro país.

### 3.2 ANTECEDENTES LOCALES

En el ámbito local, desde los años noventa en adelante se han desarrollado diversas líneas de investigación en torno a la escritura académica, que han recortado de modos diversos su objeto de estudio y los propósitos de sus indagaciones<sup>13</sup>. Para este trabajo, tomamos como referencia aquellos que “toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras” (Molina, 2016, p. 18). Estos estudios

---

<sup>12</sup> Respecto de este punto, se realizaron experiencias de adaptación del sistema de evaluación anónima de papers al interior de las asignaturas. Para un desarrollo más exhaustivo de la cuestión véase Carlino (2007).

<sup>13</sup> Al respecto, Molina identifica cinco grupos de trabajo o líneas de investigación: la primera, surgida en la década de los noventa, aborda la cuestión desde una mirada lingüística. En ella predominan los estudios diagnósticos sobre cómo se lee y escribe en la universidad. La segunda, surgida al promediar esa década, se centra en el análisis de las escrituras de los estudiantes y busca identificar progresos y dificultades en las mismas. La tercera toma como objeto de estudio e intervención a las situaciones didácticas que tienen lugar en las aulas de nivel universitario, y están pensadas como espacios de investigación-acción. El cuarto grupo de trabajos, por su parte, se centra en las representaciones que tienen sobre la escritura y la lectura los estudiantes y docentes. Por último, la autora delimita un quinto grupo que se halla en un punto medio entre los últimos dos grupos y se centra tanto en el análisis de las producciones como en lo que piensan los alumnos en relación a ellas (2016, pp. 8-9)

conforman iniciativas de investigación-acción que, a partir de su sostenimiento en el tiempo, han logrado producir claros resultados acerca de las condiciones de enseñanza que potencian el aprendizaje de distintos contenidos disciplinares a través de leer y escribir para aprender. (p. 8)

Entre ellos, resultan particularmente valiosos los trabajos desarrollados en torno a leer y escribir en la universidad por la doctora Carlino. En *Leer, escribir y argumentar en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica* (2005), la autora desarrolla y sistematiza una serie de propuestas de lectura, escritura y evaluación diseñadas por ella y su equipo docente, e implementadas en diversas asignaturas de grado en las que se desempeña como profesora. A la vez, brinda algunos criterios que considera necesarios para el desarrollo de una enseñanza de la lectura y la escritura que promueva la incorporación paulatina de los estudiantes a las comunidades académicas, partiendo de la crítica a las formas tradicionales de entender los roles que deben asumir docentes y estudiantes. Al respecto, afirma que, en las clases de corte más tradicional, los docentes “concebimos nuestro rol como transmisores de información; recíprocamente, los alumnos se ven a ellos como receptores de nuestros conocimientos” (p.10).

En contraposición a esta mirada, la autora propone redistribuir la carga de trabajo cognitivo entre docentes y estudiantes, de forma tal que sean los últimos quienes se conviertan en protagonistas de su propio aprendizaje, y atendiendo a los aspectos vinculados con los “procesos y prácticas discursivas y de pensamiento que, como expertos en un área, hemos aprendido en nuestros largos años de formación” (p. 12). Por consiguiente, además de los contenidos disciplinares, se debe trabajar con los estudiantes sobre las formas en que se lee y escribe en cada disciplina.

En relación a la lectura, afirma que

hay formas y formas de abordar y entender un texto, y los modos de lectura propios de la educación superior implican categorías de análisis que no tienen adquiridas los ingresantes. Para ayudarlos a desarrollarlas, los docentes podemos intervenir guiando la lectura. (Carlino, 2005, p. 47)

Desnaturalizar la forma en que se lee en la universidad y dar lugar a problematizar las estrategias y preguntas desde las que se aborda la literatura en las diversas comunidades académicas implica poner en el centro de la escena la responsabilidad de los profesores en el proceso de formación de lectores universitarios. En relación a esto, Carlino propone que los docentes deben “acoger al forastero”, es decir, estar dispuestos a “compartir con los alumnos la cultura académica que (...) han adquirido como

miembros de sus comunidades disciplinares” (2005, p. 91). Esto implica, para la autora, atender a cuatro cuestiones: el contexto en el que se enmarca la obra leída y su selección para la asignatura, no dar por natural la interpretación que se espera de los textos -es decir, brindar pautas o propósitos en función de los cuales leerlos-, proponer escrituras a partir de las lecturas y promover que los estudiantes seleccionen bibliografía y la presenten a sus pares.

Estas cuestiones están contenidas en la experiencia que nos proponemos analizar. La producción de un artículo o *paper*, que es criterio de acreditación de la materia, aparece como el propósito último de la lectura en el marco de la asignatura. Por consiguiente, desde el primer día se propone a los estudiantes leer “como escritores” y abordar la bibliografía en tanto insumos para producir un texto propio. La distribución de responsables de lectura y el sostenimiento de espacios de tutoría con bibliografía específica en función de los temas seleccionados, por un lado, y la provisión de consignas de lectura, por el otro, responden a los principios orientadores esbozados por la autora.

Respecto de la escritura, la autora sostiene que los docentes deben tener en cuenta que “aprender los contenidos de cada materia consiste en una tarea doble: apropiarse de su sistema conceptual-metodológico y también de sus prácticas discursivas características” (2005, p. 25). En este sentido, plantea que cuando los estudiantes se enfrentan a la tarea de escribir en una disciplina que no dominan, “la naturaleza doble de este aprendizaje escarpado exige una enseñanza bifacética por parte de los profesores, a fin de ayudar a los estudiantes a ingresar en una comunidad tanto de discurso como de conocimientos especializados” (p. 50).

Así, la clave para desarrollar propuestas de enseñanza que resulten potentes en relación a los dos órdenes esbozados reside en instalar la escritura como una actividad habitual en el marco de la cursada, haciendo especial énfasis en las prácticas de revisión. Esto se debe a que, al revisar los textos, los escritores vuelven sobre una producción inicial de la cual se han distanciado y, al volver, realizan cambios que la adecúan al contexto en el cual se inscribe. Es durante esta adecuación, que implica una transformación de lo que el autor sabe sobre lo que está escribiendo, que el potencial epistémico de la escritura se pone en acto. El escritor aprende, a la vez, sobre el tema que está escribiendo y sobre cómo escribirlo. En palabras de Carlino,



revisar sustantivamente un escrito (revisar su contenido, estructura y efecto en el lector) no es sólo una operación cognitiva sino que forma parte de una determinada práctica social de producción de textos. Ésta se realiza únicamente en ciertas comunidades que usan la escritura con fines específicos. No todos los que escriben revisan como se revisa en el mundo académico. Corresponde a la universidad enseñar prácticas de escritura y pensamiento propias de este ámbito. (2005, p. 33)

En este sentido, las propuestas de escritura desarrolladas en el marco de la cátedra que será objeto de nuestra indagación incluyen revisiones sucesivas de las producciones de los estudiantes. El sostenimiento de espacios de tutorías, las instancias de revisión entre pares y las devoluciones escritas realizadas por los docentes apuntan a garantizar las condiciones didácticas a las que hace alusión la autora.

Además de las propuestas específicas de lectura y escritura, los trabajos que abordan la cuestión desde esta perspectiva incorporan la dimensión institucional como una parte insoslayable del problema. En sintonía con los planteos de las corrientes anglosajonas y en coincidencia con otras experiencias similares desarrolladas en nuestro país, afirman que se debe “cambiar la perspectiva del problema y convertirlo en un tema que involucra a las instituciones de enseñanza y a los docentes que formamos parte de la cultura académica, evitando colocar las dificultades sólo en el alumno” (Estienne & Carlino, 2004, p. 11). Teniendo en cuenta esta necesidad, Carlino propone una reelaboración de la noción de alfabetización académica. Desde la perspectiva de la autora, el término debe poner en el centro del debate las prácticas de enseñanza y la responsabilidad de las instituciones educativas y de los docentes a la hora de diseñar planes de estudio y propuestas didácticas, de forma tal que promuevan el aprendizaje por parte de los estudiantes de las diversas prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en la academia.

Por consiguiente, propone definir a la alfabetización académica como el

Proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que, si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. (2013, p. 370)

Así, además de desplazar el eje de la problemática de los aprendizajes que los estudiantes debían realizar para volverse partícipes de una comunidad académica a las prácticas docentes y las políticas institucionales que hacen posible dichos aprendizajes, la autora propone una distinción que nos resulta útil para nuestro análisis, vinculada con los objetivos perseguidos por la alfabetización académica. Tomando en cuenta la propuesta de Carlino, podríamos suponer que la mayoría de las materias que componen el plan de estudios de las carreras de grado deberían orientarse al segundo objetivo, es decir, a enseñar a leer y escribir para apropiarse del conocimiento de una determinada disciplina. Sin embargo, y como veremos en el Capítulo 5, la experiencia aquí analizada solicita a los estudiantes la producción de un texto que se inserte en un campo específico del saber y, por ende, también se plantea como fin enseñar a leer y escribir como lo hacen los especialistas.

Además de las propuestas desarrolladas por Carlino, experiencias similares fueron llevadas adelante también por Padilla, Douglas y López (2010a; 2010b) y Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti (2010). Las primeras analizan un proyecto de elaboración de ponencias grupales en dos materias de grado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Tucumán, buscando articular los aportes de las líneas de investigación en alfabetización académica, el estudio de los géneros académicos y el papel de la argumentación en los mismos. La experiencia relatada por las autoras es similar a una de las propuestas de escritura elaboradas por Carlino. Se lleva adelante en una asignatura anual, por lo que cuenta con un tiempo considerablemente más prolongado del que se dispone en nuestro caso, en el que solo se pide la elaboración del informe final, sin la preparación de la exposición oral de las ponencias.<sup>14</sup>

Compartimos, con la mirada de estas autoras, la concepción de la ponencia en tanto

puerta de entrada a la investigación como proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto de un trabajo exhaustivo y crítico con fuentes bibliográficas, y conocimientos empíricos como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad o de contrastación de teorías. (2010a, p. 5)

Además de la selección de la ponencia como género discursivo en torno al cual proponer escrituras, la propuesta que se analiza en este trabajo comparte con la descripta

---

<sup>14</sup> En relación a la exposición de los resultados, el equipo docente invita a los estudiantes a participar de las jornadas académicas que realizan bianualmente las diversas carreras de la Facultad, y que funcionan como ámbitos de intercambio entre estudiantes de grado e investigadores formados y/o en formación.

por estas autoras la organización de tutorías en pequeños grupos, en las cuales se abordan diversos aspectos del trabajo académico (definición de un tema, recorte de un problema, búsqueda bibliográfica y selección de fuentes, etc.), y la forma en que proponen abordar la lectura de la bibliografía. Respecto de este último punto, las autoras afirman que

leer como escritores, escribir como lectores es una competencia que se construye en el taller donde se estimula el volver a la lectura, después de haber recorrido el camino de leer y escribir, de escribir y leer, de leer para escribir, de escribir para leer. Quien lee los textos con una postura crítica, desde una perspectiva argumentativa, es capaz de abandonar una lectura lineal e incorporar las dimensiones pragmáticas y globales, capaces de generar una apropiación más acabada del texto. (2010a, p. 10)

Así, tanto en los espacios de tutorías -en los que se selecciona bibliografía específica acorde a los recortes de investigación-, como en el resto de las clases, la lectura propuesta está guiada por el doble propósito de aprender los contenidos disciplinares y atender simultáneamente a la forma en que los autores construyen su argumentación y se insertan en los campos de estudio a los que remiten sus trabajos.<sup>15</sup>

En sintonía con este trabajo, la experiencia documentada por Fernández, Izuzquiza, Ballester, Barrón, Eizaguirre y Zanotti (2010) se centra en la producción de escritos grupales, en este caso de informes relativos a los contenidos de la asignatura en que se enmarca la propuesta, con el propósito de participar de un foro de intercambio sobre la temática. Al igual que en las situaciones anteriores, las autoras enfatizan la importancia de las situaciones de reflexión sobre la escritura, en tanto espacios que dan lugar al desarrollo de habilidades metacognitivas por parte de los estudiantes, y de la modalidad de revisión entre pares de sus borradores.

Más allá de los trabajos centrados en la universidad, nuestro estudio se nutre también de una serie de investigaciones que, desde los años dos mil, ha tenido por objeto de estudio la forma en que se lee y escribe en las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales a lo largo del nivel primario. Más allá de las diferencias evidentes entre los sujetos a quienes se destinan estas propuestas y los que supone nuestro trabajo, sus aportes resultan insumos valiosos para pensar la enseñanza en el nivel superior. Desde una perspectiva psicogenética, estos estudios se centraron en la interpretación infantil de

---

<sup>15</sup> La selección de la bibliografía del seminario en el que se enmarca esta experiencia se realiza atendiendo tanto a los conocimientos disciplinares como a los aspectos de la escritura. En este último sentido, se priorizan artículos y trabajos actuales que permitan identificar los rasgos centrales del género académico.

textos históricos (Benchimol, Carabajal, & Larramendy, 2008); en la relación entre las consignas y los propósitos de lectura (Torres, 2008); en las condiciones didácticas y el lugar de la lectura en las clases de historia (Aisenberg, Bavaresco, Benchimol, Larramendy, & Lerner, 2008); en los propósitos que pueden guiar la lectura y el trabajo con diversidad de textos (Aisenberg et al., 2009); en la relación entre las consignas y modalidades de lectura con los contenidos enseñados (Aisenberg, 2010); en las condiciones didácticas, consignas, propósitos y destinatarios de la escritura de textos históricos (Aisenberg & Lerner, 2008); en las tensiones que atraviesan a la escritura y las propias de la escritura en el contexto escolar (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012; Lerner, Larramendy, & Cohen, 2012); y en lo que la escritura dice y lo que oculta en relación a lo que saben los escritores (Larramendy, 2017).

De todas ellas, consideramos relevantes los aportes realizados en cuanto a la necesidad de restituir la centralidad de la lectura y de la escritura en las disciplinas en tanto actividades que producen conocimiento, a diferencia de enfoques más tradicionales que las piensan como meras herramientas o medios. Además, estos trabajos comparten con los desarrollados en el nivel universitario la idea de que leer y escribir no son habilidades generalizables que se aprenden independientemente del contexto y se pueden aplicar a todos los campos y situaciones. Por el contrario, las conciben “como objetos complejos, no recortables desde las didácticas específicas en forma aislada ni desde la integración de sus saberes preexistentes” (Lerner, Larramendy, & Cohen, 2012, p. 2).

Otro punto de coincidencia entre estos trabajos y los desarrollados en el nivel superior es el relativo al rol de los docentes. En ambos casos, el involucramiento de maestros y profesores proponiendo diversas modalidades y propósitos de lectura; guiando, revisando y discutiendo aspectos de la escritura; y generando espacios de reflexión sobre las formas de leer y escribir específicas de la disciplina en la que se está trabajando, son condiciones didácticas necesarias para favorecer el despliegue del potencial epistémico de la lectura y la escritura. Salvando las distancias existentes entre los niveles sobre los que se centran, las propuestas didácticas enunciadas en ambos campos comparten la opinión de que es necesario problematizar y enseñar las formas en que se lee y se escribe en las disciplinas, elaborando, compartiendo y sistematizando estrategias y recursos para hacerlo de forma acorde al género sobre el que se está trabajando.

### **3.3 APOORTE DE ESTE TFI: IDENTIFICACIÓN DE UN ÁREA DE VACANCIA**

En relación a los antecedentes, consideramos que el análisis de propuestas didácticas de producción de *papers* individuales constituye todavía un área de vacancia en los estudios que abordan la cuestión. En este sentido, consideramos que es necesario atender a cómo se lleva adelante el proceso de escritura cuando los estudiantes deben producir textos de acuerdo a esa modalidad, teniendo en cuenta que buena parte del trabajo académico y de las ponencias o artículos que se producen son escritos y publicados por un único autor.

En consecuencia, consideramos que realizar un estudio de corte exploratorio sobre las formas en que un mismo estudiante va modificando sus textos en función de los contenidos trabajados a lo largo de la cursada nos puede brindar información útil a la hora de desarrollar propuestas didácticas que intenten acercarse a una práctica habitual en la comunidad disciplinaria, como lo es la producción individual de textos académicos.

Así, en nuestro trabajo intentaremos dar cuenta del proceso de escritura llevado adelante por los estudiantes, atendiendo a los problemas que presentan las sucesivas versiones de los textos elaborados, las revisiones efectuadas por sus autores y las intervenciones realizadas por los docentes a lo largo de la cursada. En nuestro análisis, centraremos la mirada en los títulos y resúmenes de sus artículos, dado que en su elaboración aparecen buena parte de las definiciones construidas por los estudiantes en torno al tema escogido, debiendo presentar de forma articulada una breve contextualización, sus preguntas de investigación, el propósito de sus artículos, sus hipótesis y sus fuentes, entre otros elementos que hacen a su recorte de investigación.

## 4 DISEÑO METODOLÓGICO

---

En este trabajo analizaremos una propuesta didáctica de producción de artículos o ponencias en el área de sociología, en el marco de un seminario de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. A partir de una indagación de corte etnográfico, buscamos describir y analizar el proceso de construcción y escritura de un recorte de investigación por parte de los estudiantes, en una asignatura que incluye dentro de su propuesta de enseñanza instancias de reflexión y aprendizaje en torno a la producción de textos académicos.

A diferencia de otros trabajos similares, en el caso estudiado aquí se trata de analizar producciones individuales en el marco de una asignatura cuatrimestral. En ella, se solicita a los estudiantes presentar un título y resumen como requisito para regularizar la cursada, y la presentación de un *paper* o trabajo monográfico para la acreditación de las horas de investigación. Nuestra mirada apunta a reconstruir el recorrido a lo largo de la cursada de la materia, centrándonos en las discusiones y problemas que se presentan en el proceso de elaboración de un recorte de investigación, en cómo éste se expresa en la producción escrita de los estudiantes, en el impacto de la revisión de las escrituras en su elaboración y en las intervenciones que realizan los docentes durante ese proceso. La escritura del título y resumen del artículo que los estudiantes deberán presentar para acreditar las horas de investigación nos interesa particularmente, dado que en él se puede apreciar con claridad cómo se pone en juego la relación dialéctica que posibilita la transformación del conocimiento mediante la escritura, a partir del conflicto generado entre su “espacio sustantivo” y su “espacio retórico” (Camps, 1990).

Así, a partir del análisis de las diferentes versiones de los títulos y resúmenes producidos por los estudiantes y de los registros de clase, abordaremos los problemas que presentaron las escrituras, las revisiones hechas por sus autores en el transcurso del trabajo en el seminario y las intervenciones de los docentes que acompañaron los procesos de escritura. Lo haremos, además, atendiendo a los contenidos abordados en las tres instancias didácticas de la asignatura: a) la discusión en torno a la bibliografía obligatoria, b) los espacios de reflexión en torno a los quehaceres de los investigadores, y c) los espacios de tutorías.

En este sentido, nos interesa abordar el proceso de escritura de los estudiantes, atendiendo a los problemas que aparecieron en la elaboración de los recortes de investigación y a cómo se expresaron en sus producciones, a las revisiones efectuadas en cada versión de sus textos y a las intervenciones de docentes y estudiantes en torno a las escrituras a lo largo de la cursada. Para esta reconstrucción, nos centraremos en el trabajo realizado en el marco de uno de los grupos de tutorías organizados por la materia, y, dentro de éste, analizaremos el proceso realizado por aquellos estudiantes que lograron acreditar las horas de investigación al finalizar la cursada, ya que son los casos que nos permiten ver el proceso completo de trabajo, desde la selección del tema hasta la elaboración del artículo final, y cómo se fueron modificando los textos producidos por cada uno de ellos.

Para el análisis de los textos, intentaremos diferenciar aquellos problemas que remiten a cuestiones de contenido de los vinculados con el espacio retórico de la escritura. Entre los primeros, consideraremos aquellos que den cuenta de la falta de apropiación de conceptos, nociones y formas de pensar propias de las disciplinas de referencia (en este caso, la historia y la sociología). Entre ellos se incluyen la correcta construcción de la intriga y la cuestión de las categorías, abordadas en el apartado 2.2.1; entre los segundos, tendremos en cuenta tanto los problemas de redacción comunes a toda escritura como aquellos propios del correcto uso de las pautas lingüísticas del género académico (vocabulario, recursos de estilo, formato de citado, empleo de negrita, cursiva y comillas, entre muchos otros aspectos).

En segundo lugar, para poder analizar la forma en que cada uno de ellos interviene y modifica sus textos a lo largo de la cursada consideramos que puede resultar útil parte de la clasificación propuesta por José Villalobos (2005) para el análisis de estrategias de revisión utilizadas por escritores de nivel universitario, dividiendo las revisiones hechas por los estudiantes en menores, sobresalientes, e importantes. Las revisiones menores son a) aquellas que presentan adición, supresión o sustitución de palabras, frases, cláusulas u oraciones que no cambian considerablemente el significado o foco del texto; b) la adición, supresión o sustitución de signos de puntuación o de letras mayúsculas; alteración de la ortografía; y/o c) la reescritura del texto. Las revisiones sobresalientes son aquellas que se caracterizan por la reelaboración de los textos dentro de sus límites iniciales, de forma tal que el planteo puede ser el mismo, pero el lenguaje y el contenido pueden ser alterados,

implicando su reorganización y/o la adición y/o supresión de información, pero guardando un planteo similar al de las versiones anteriores. Por último, las revisiones importantes son aquellas en las que el autor introduce un nuevo enfoque o planteo, que produce un recorte de investigación diferente al anterior. En estos casos, la revisión genera un recorte completamente nuevo, por lo que éste parece comenzar de nuevo en lugar de cambiar solo unas partes y adicionar y/o suprimir información a la versión anterior. Esta revisión puede concluir en un texto muy diferente de los anteriores<sup>16</sup>.

Por último, las intervenciones docentes serán analizadas teniendo en cuenta tres elementos: si orientan la mirada al contenido o a los problemas de la escritura, si las intervenciones se realizan en el intercambio oral o en devoluciones por escrito, y al grado de apertura de las mismas.

#### **4.1 RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para cumplir con los objetivos planteados, utilizaremos como fuentes las producciones escritas de los estudiantes y los registros de clase de las tres instancias didácticas: discusión sobre bibliografía, espacios de reflexión en torno a los quehaceres de los investigadores y trabajo en pequeños grupos.

Analizar las producciones en relación con los registros de clase nos permitirá dar cuenta de los avances y problemas que presenta cada estudiante a lo largo del cuatrimestre, y ponerlos en relación con las discusiones, reflexiones e intervenciones de docentes y alumnos en las diferentes instancias de trabajo.

---

<sup>16</sup> En su clasificación de las revisiones, Villalobos incluye una cuarta categoría denominada inicios vacilantes, que hemos decidido no tener en cuenta para nuestro análisis. En ella, el autor engloba aquellos textos que contienen fragmentos que luego pueden ser negados o discutidos por desarrollos subsiguientes de las escrituras. Aquí decidimos descartarla por la naturaleza de los textos con los que trabajamos: si en el caso del autor las categorías se utilizan para analizar producciones literarias, donde podría suponerse que los escritores pueden tener una idea más o menos aproximada del contenido de sus narraciones, aquí serán empleadas para dar cuenta de modificaciones en los recortes de investigación, que no siempre pueden ser previstas desde el comienzo. En aquellos casos en que aparezcan modificaciones sustanciales, preferimos hablar de revisiones importantes y no de inicios vacilantes, ya que las mismas pueden no referirse a una vacilación en relación a cómo contar algo preconcebido, sino a una reformulación del contenido de lo que los autores intenten expresar en su texto.



## 5 LA PROPUESTA DE ENSEÑANZA

---

### 5.1 LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La asignatura en la que se inscribe la propuesta de trabajo tiene como título *Sujetos, identidades y proyectos políticos: las transformaciones del peronismo (1955-1976)*, y forma parte de la oferta de los seminarios de investigación de la carrera de grado de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA. Con una duración cuatrimestral y una frecuencia de cursada de tres horas semanales, estos seminarios integran el Área de Formación como Investigador. Las asignaturas que componen esta área pueden comenzar a cursarse finalizando el Trayecto de Formación General (a fines de segundo o principios de tercer año de la carrera), y proponen la formación en investigación a partir del trabajo sobre temáticas específicas.

En el caso de este seminario, entre sus propósitos figura

la capacitación de los estudiantes en la práctica de investigación académica. [En este sentido, aspira a] complementar la transmisión de conocimientos sobre los principales problemas a estudiar y los andamiajes teóricos utilizados para su interpretación, con el acompañamiento a los estudiantes en su propio trabajo de investigación.<sup>17</sup>

Además de la indagación de fuentes y la lectura de bibliografía específica, el acompañamiento propuesto consta de una serie de talleres en los que el equipo docente propone espacios de reflexión y sistematización en torno a los quehaceres de los investigadores, y de instancias de tutorías en las cuales se acompaña el trabajo de los estudiantes. Estas tutorías se realizan en pequeños grupos, confeccionados a partir de la afinidad temática de los recortes de investigación seleccionados por los alumnos.

### 5.2 ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DEL TIEMPO DIDÁCTICO

Las clases del seminario se dividen en dos momentos. Durante el primero se propone la lectura de dos textos del apartado de bibliografía obligatoria, y uno o dos más pertenecientes a la bibliografía complementaria, seleccionados en función de ejes

---

<sup>17</sup> El programa del seminario se encuentra disponible en <http://sociologia.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/7/2018/06/sem21802-friedemann.pdf>

temáticos propuestos para cada encuentro (sindicalismo, género, organizaciones políticas, universidad, etc.). Cada semana se designan dos responsables de lectura por texto, quienes deben preparar un comentario sobre lo leído para iniciar el intercambio con el conjunto de la clase.

En el segundo momento, los espacios de trabajo en torno a los quehaceres de los investigadores pueden clasificarse en dos grupos: relativos al trabajo de investigación y a la escritura académica. En los del primer grupo se abordan distintas temáticas relacionadas con el trabajo académico: la elaboración del recorte de investigación; el relevamiento, análisis y utilización de fuentes; el trabajo con archivos; la realización de entrevistas; la organización de la información obtenida; entre otras cosas. Las mismas son abordadas en los siguientes talleres:

- **¿Cómo recortar un tema de investigación?:** a partir de la exploración del programa del seminario y de programas de congresos y jornadas académicas sobre peronismo, se propone a los estudiantes armar en conjunto un listado de posibles temas a investigar, dando cuenta de la variedad de actores, instituciones, fuentes, escalas, períodos y enfoques desde los cuales es posible elaborar un recorte.
- **Revisión de los temas escogidos y búsqueda bibliográfica:** a partir de las propuestas de los estudiantes, se abre una discusión en torno a los diversos temas, para avanzar con los recortes de investigación. Además, se ponen en común estrategias de búsqueda bibliográfica y se brinda información sobre bibliotecas y repositorios digitales donde acceder a libros y artículos vinculados con la temática.
- **La recolección de fuentes:** aquí se abordan diversas cuestiones relativas a la recolección y análisis de fuentes documentales y testimoniales: archivos y fondos documentales disponibles, formas de consulta, estrategias de relevamiento y organización de las fuentes, planificación, realización y registro de entrevistas, entre otras cuestiones.
- **“La cocina de una tesis”:** si bien los textos que los estudiantes deben producir son más breves, en esta instancia se comparten experiencias y estrategias de trabajo en investigaciones de más largo aliento: posibles formas

de analizar fuentes, estrategias de registro de datos y de organización del trabajo, del tiempo y de las tareas, entre otras cuestiones.

Por su parte, en los del segundo grupo se trabaja en torno a los diferentes elementos que caracterizan a los textos históricos en general y, más específicamente, con la producción de *papers* o artículos académicos sobre esa temática. Los espacios dedicados a la escritura académica abordan los siguientes temas:

- **Características del texto histórico y elaboración de título y resumen:** A partir de la caracterización realizada por Prost (2001), se plantea la relación entre investigación y escritura en historia, y algunos de los rasgos distintivos de los textos históricos. En un segundo momento, se analizan títulos y resúmenes de artículos relativos a la temática del seminario, y se sistematizan las características que deben presentar estos textos.
- **Introducción, desarrollo y conclusión:** se analizan las diferentes partes de los artículos, reflexionando sobre las formas en que éstos están organizados. Además, se identifican los diversos elementos que suelen estar presentes en la introducción y conclusión de los textos, y las relaciones que existen entre cada una de sus partes.
- **Revisión de textos y citado:** A partir de la propuesta esbozada por Howard Becker en su *Manual de escritura para científicos sociales* (2014), se abordan diversas estrategias de revisión y edición de los propios textos, poniendo en común ejemplos confeccionados por la cátedra. Además, se abordan contenidos relativos al uso de las citas, y al formato de citado y de elaboración de las referencias bibliográficas.

Así, esta propuesta de enseñanza intenta cumplir con los dos objetivos que, según Carlino, conlleva la alfabetización académica: “enseñar a participar de los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender de él” (Carlino, 2013, p. 370). Respecto del primero, porque destina una parte del tiempo didáctico a compartir, analizar y discutir los quehaceres de los investigadores, entre los cuales se incluye la escritura; y respecto del segundo, porque utiliza parte de la clase para promover el acercamiento de los estudiantes a la bibliografía, propiciando una aproximación conceptual a los contenidos de las disciplinas de referencia. Si en el primer

caso se trata de formar para leer y escribir como lo hacen los especialistas, en el segundo se enseña a leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos.

### 5.3 EL DESARROLLO DE LA CURSADA

La recolección de los datos en los que se basa este TFI se realizó durante el segundo cuatrimestre de 2019. El dictado del seminario comenzó el viernes 9 de agosto y finalizó el viernes 29 de noviembre, sumando un total de quince encuentros. En la tabla 1 se detalla la distribución de temas y contenidos abordados semana a semana, junto con los espacios de trabajo en torno a los quehaceres docentes, las instancias de tutorías y las fechas en que los estudiantes debieron realizar cada entrega.

*Tabla 1: Distribución de contenidos a lo largo del cuatrimestre*

| Encuentro               | Primer momento:<br>Discusión<br>bibliográfica              | Segundo momento:<br>Quehaceres de los<br>investigadores/Tutorías  | Entregas                           |
|-------------------------|--|---|------------------------------------|
| Clase 1<br>(09-08-2019) | <b>Presentación del seminario y contexto histórico (I)</b> | <b>El trabajo académico I:</b><br>¿Cómo recortar un tema de investigación?                                  |                                    |
| Clase 2<br>(16-08-2019) | <b>Contexto histórico (II)</b>                             | <b>El trabajo académico II:</b><br>Revisión de los temas escogidos y búsqueda bibliográfica                 |                                    |
| Clase 3<br>(23-08-2019) | <b>Memoria e Historia Reciente</b>                         | <b>Escritura académica I:</b><br>Características de los textos históricos y elaboración de título y resumen |                                    |
| Clase 4<br>(30-08-2019) | <b>XIII Jornadas de Sociología.</b>                        |   | Envío de recorte de investigación. |
| Clase 5<br>(06-09-2019) | <b>Acerca de la noción de identidad</b>                    | <b>Tutoría I:</b><br>Selección de tema, recorte y fuentes   |                                    |
| Clase 6<br>(13-09-2019) | <b>El problema de las categorías</b>                       | <b>Escritura académica II:</b><br>Introducción, desarrollo y conclusión                                     |                                    |
| Clase 7<br>(20-09-2019) | <b>Sindicalismo y la resistencia peronista</b>             | <b>Tutoría II:</b><br>Revisión de tema, recorte y fuentes   |                                    |
| Clase 8<br>(27-09-2019) | <b>Cristianismo y Tercer Mundo</b>                         | <b>El trabajo académico III:</b><br>La recolección de fuentes   | Título y Resumen.                  |
| Clase 9<br>(04-10-2019) | <b>Publicaciones</b>                                       | <b>Tutoría III:</b><br>Lectura e intercambio en torno a bibliografía específica.                            |                                    |

|                          |   |  |                                  |
|--------------------------|---|--|----------------------------------|
|                          |   | Revisión entre pares de Título y resumen.  |                                  |
| Clase 10<br>(11-10-2019) | <b>Organizaciones de los años sesenta</b> | <b>El trabajo académico IV:</b><br>“La cocina de una tesis”  |                                  |
| Clase 11<br>(18-10-2019) | <b>Universidad</b>                        | <b>Tutoría IV:</b><br>Revisión entre pares de título y resumen. Consulta sobre avances   |                                  |
| Clase 12<br>(25-10-2019) | <b>Género</b>                             | <b>Tutoría V:</b><br>Consultas sobre avances en los trabajos de investigación y revisión entre pares de título y resumen.              |                                  |
| Clase 13<br>(01-11-2019) | <b>Organizaciones de los años setenta</b> | <b>Escritura académica III:</b><br>Revisión de textos y citado   | Avances de los trabajos finales. |
| Clase 14<br>(08-11-2019) | <b>Gobierno peronista</b>                 | <b>Tutoría VI:</b><br>Devolución de avances de los trabajos finales  |                                  |
| (15-11-2019)             | Facultad cerrada                          |  |                                  |
| Clase 15<br>(22-11-2019) |   | <b>Tutoría VII:</b><br>Lectura e intercambio en torno a bibliografía específica.<br>Avances en los trabajos finales, dudas y consultas |                                  |
| Clase 16<br>(29-11-2019) | <b>Cierre y evaluación</b>                |  | Trabajo final.                   |

Hasta la clase 6 inclusive, los textos leídos forman parte de las unidades 1 y 2 del programa de la materia. En ellas, se abordan cuestiones metodológicas, relativas al trabajo de investigación en la temática del seminario. A partir del séptimo encuentro, los contenidos a trabajar respondieron a diversos temas abordados en las unidades 3 y 4. Desde allí y hasta finalizar el cuatrimestre, la bibliografía compartida en clase estuvo compuesta en su mayoría por artículos similares a los que se esperaba que produjeran los estudiantes.

Al comenzar el seminario, las actas de la Facultad contaban con treinta y un inscriptos, de los cuales la mayoría realizó algún trayecto de la cursada. Luego de la tercera clase, al momento de organizar los pequeños grupos para las tutorías, los estudiantes que enviaron su tema de investigación fueron veinticinco. De todos ellos, seis abandonaron, nueve aprobaron las horas y diez regularizaron la cursada mediante la entrega de título y resumen, sin presentar su trabajo al finalizar el cuatrimestre.

A continuación, realizaremos un breve recorrido por la presentación y primeras clases de la materia, para luego pasar a la confección de los grupos de tutorías y a una reconstrucción breve del trabajo realizado al interior del pequeño grupo analizado.

### **5.3.1 Presentación del seminario y primeros intercambios en torno a los recortes de investigación**

Las primeras dos clases de la cursada están destinadas a presentar la propuesta didáctica y los criterios de evaluación, a realizar una breve reconstrucción del contexto histórico del período a investigar en la asignatura, y al intercambio con la totalidad del grupo respecto de eventuales temas y recortes para los trabajos individuales. Para presentar la asignatura, el titular de cátedra comienza estableciendo algunas diferencias entre los seminarios de investigación y el resto de las materias del plan de estudios, haciendo énfasis en la distancia existente entre el aprendizaje y la investigación sobre un tema determinado:

**Jefe de Cátedra (JdC):** Este es un seminario de investigación, ¿no? No es una materia donde simplemente transmitimos contenidos y entonces ustedes van a *aprender más* sobre peronismo. No es el objetivo que ustedes aprendan más sobre peronismo, no es el único objetivo, no es el objetivo principal. El objetivo principal es que aprendan a *investigar* sobre peronismo. [...] Nosotros proponemos un espacio de trabajo, una participación activa con una modalidad de taller. [...] A medida que avance el cuatrimestre, vamos a dividirnos en grupos, y las clases siempre se van a dividir en dos, en dos partes. La primera parte de la clase va a ser para trabajar sobre la bibliografía que proponemos para cada encuentro, y la segunda parte de la clase va a variar: en algunos encuentros vamos a hacer un taller, una instancia más de taller, pero entre todos. Va a tener que ver con, por ejemplo, la escritura académica [...] para que ustedes sepan cómo es elaborar un resumen, escribir un artículo, qué tiene que haber en una introducción, qué tiene que haber en una conclusión... El objetivo es que ustedes vayan aprendiendo determinadas herramientas que hagan que, el día de mañana, el que se recibe y quiere pedirse una beca de investigación, lo pueda hacer. Ese es como uno de los propósitos singulares. (RC1)

Al referirse a la enseñanza de la escritura académica, el docente pone el énfasis en las prácticas discursivas específicas de la producción de conocimiento científico y, en este sentido, plantea una relación entre la instancia de formación y la comunidad disciplinar, asumiendo la actitud de “acoger al forastero” (Carlino, 2005). Luego, continúa

presentando las diversas modalidades didácticas por medio de las cuales se va a desarrollar la cursada:

**JdC:** Entonces vamos a tener esa instancia de taller en las que vamos a compartir esas herramientas, ¿no? ¿Qué más? No va a ser solo de escritura académica [...] Cómo recortar un tema. El acceso a las fuentes. Vamos a charlar sobre cómo hacer una entrevista... vamos a ir metiendo algunos de los temas que hacen a la tarea de investigar a lo largo del cuatrimestre. En algunas clases vamos a hacer un taller de ese tipo. [...] Cuando ustedes ya tengan definido un tema de investigación, ahí ya nos vamos a dividir en grupos. Y entonces en algunas clases van a trabajar en pequeños grupos, con un tutor que los va a ir guiando en su trabajo de investigación. [...] La idea es que ustedes van a producir conocimiento sobre un tema que van a elegir ustedes, dentro del amplio mundo, de la amplia galaxia peronista entre el 55 y el 76. (RC1)

Así, termina de completar la presentación de las diferentes instancias de trabajo, e introduce el objetivo de la asignatura: cada estudiante deberá proponer un tema relacionado con el seminario, elaborar un recorte y realizar una breve investigación sobre el mismo. Por último, también presenta los requisitos para la acreditación de las horas de investigación:

**JdC:** Bueno, las horas de investigación se aprueban con la entrega de un trabajo final, que es el resultado de la investigación que ustedes hacen. Nosotros proponemos una dinámica por la cual, si ustedes trabajan bien semana a semana, pueden, al final del cuatrimestre, tener entregado su trabajo e irse con las horas de investigación. [...] Para mantener la regularidad nosotros vamos a pedir, promediando el cuatrimestre, la entrega de un resumen. [...] En un momento, que vamos a decirles más adelante la fecha, van a entregar el resumen que van a proponer como proyecto de investigación. Antes de eso igual van a tener que definir un tema y también vamos a usar el campus para que lo manden por ahí. [...]

**Germán:** Una consulta, ¿el trabajo final es el proyecto o la realización del proyecto? Porque hay seminarios que trabajás armar qué es un proyecto.

**JdC:** No, ustedes van a elegir un tema y van a investigar sobre ese tema. Y van a presentar un trabajo que va a ser el resultado de esa investigación. No va a ser un proyecto.

**Germán:** O sea que el proyecto lo entregamos antes...

**JdC:** No vamos a pedir un proyecto formalizado, sino que vamos a ir viendo distintos pasos, vamos a pedir un título, un tema, en algún momento pedimos las preguntas de investigación... pero más como un ejercicio permanente que para lograr una finalización de un proyecto.

**Nicanor:** ¿va a tener un carácter más monográfico de escribir sobre un tema? ¿De escribir una especie de monografía que tenga que ver más con un

entrecruzamiento de teorías y de fuentes secundarias o ustedes van a pedir diseños de entrevistas de algo...?

**JdC:** No, diseños no. Nosotros vamos a pedir que hagan trabajo de fuentes, ya sea archivo, ya sea entrevista... todos van a hacer algún trabajo de fuentes primarias, más allá de las fuentes secundarias y de la bibliografía secundaria. La idea es que todos hagan un acercamiento a alguna, por lo menos una, fuente primaria [...] Respondiendo a tu pregunta y avanzando un poco más, van a hacer una investigación. Puede ser una monografía, el formato, un *paper*, como quieran llamarlo, un artículo o posible ponencia para un congreso. Nos encantaría que después ustedes puedan presentar en jornadas... (RC1)

Las dudas planteadas por los estudiantes ante la explicitación de las consignas bien pueden responder a que, en su mayoría, los seminarios de investigación suelen proponer como trabajo final la confección de un diseño de investigación, y no la exposición de resultados sobre una indagación realizada. Nuevamente, la aclaración del docente los remite a la práctica profesional, al utilizar el ejemplo de las ponencias en jornadas académicas para explicitar las características del trabajo final requerido.

Hecha la exposición de los lineamientos generales, en los primeros momentos de trabajo en torno a los quehaceres de los investigadores se aborda también la cuestión de cómo elegir un tema y avanzar con un recorte. Para eso, se elabora en el pizarrón una tabla con cuatro columnas que llevan por títulos “Temas”, “Actores” y “Fuentes”, respectivamente, quedando la última vacía. Luego, se plantean al conjunto de los estudiantes distintas posibilidades en torno a las cuales construir sus temas de investigación, utilizando como insumo el programa del VI Congreso de la Red de Estudios Sobre el Peronismo<sup>18</sup>:

**JdC:** Nosotros tendríamos que ir entonces empezando a pensar en nuestro tema, ¿no? nuestro tema de investigación. [...] El año pasado se hizo el VI Congreso de Estudios Sobre Peronismo. [...] Es una red federal, una red nacional de estudios sobre peronismo, y está bueno ver, por ejemplo, el programa del Congreso, para ver qué investigaciones actuales se están haciendo, ¿no? El congreso abarca el peronismo en todo el período, desde el surgimiento hasta hoy. [...] Ahí vemos cómo organizan el congreso en mesas temáticas. Por ejemplo, hay una mesa que es Iglesia y peronismo, entonces ahí uno ya empieza a ver un posible tema. Tema en el sentido amplio, no como objeto de investigación, que tiene que ser un recorte mucho más específico. El recorte lo podemos ver en una ponencia concreta, por ejemplo: "Peronismo e Iglesia en el interior del país: Río Cuarto 45-55". Ahí tenemos un estudio que

---

<sup>18</sup> La Red de Estudios sobre el Peronismo reúne a especialistas en la investigación sobre el peronismo, provenientes de diversas instituciones universitarias. Para más información, véase <http://redesperonismo.org/>



está localizado a un lugar determinado, en un lugar y un período determinado, pero enfocado en las relaciones entre el peronismo e Iglesia (escribe en la columna “Temas” PERONISMO E IGLESIA). Hay un gran tema, podemos decir, que es Iglesia o religión. [...] Revistas y peronismo, publicaciones, revistas (escribe REVISTAS en la columna “Fuentes”).

**Ayudante-Docente (Ay-D):** Peronismo y antiperonismo.

[El docente va agregando otros temas en la tabla a medida que los estudiantes y él los mencionan. Queda anotado: ANTIPERONISMO, UNIVERSIDAD, SINDICALISMO, GÉNERO, FF.AA., ARTE, JUVENTUDES, TRADICIONES, IZQUEIRDA Y DERECHA, VIOLENCIA y ECONOMÍA]

**JdC:** ¿Actores quiénes pueden ser? Organizaciones, agrupaciones... (Escribe en la columna “Actores” ORGANIZACIONES). Uno dice "a ver, universidad: una agrupación estudiantil, o universidad pensada desde las políticas públicas, y agarro dos cosas de acá. Y voy a estudiar, no sé, una expresión en la Universidad de Río Cuarto. El peronismo en la Universidad de Río Cuarto". Trayectorias, puedo estudiar una trayectoria, puedo estudiar a no sé, a Rodolfo Puiggrós (escribe en la columna “Actores” PUIGGRÓS). Trayectoria de Hernández Arregui. Puede ser un gobierno... (y continúa de la misma manera). (RC1)

En este fragmento de clase aparecen todos los elementos que los estudiantes debían tener en cuenta a la hora de elaborar su recorte de investigación: un tema de interés, los actores en los que se quisieran centrar, las fuentes a utilizar y la definición de la escala de análisis y el período estudiado. Luego de las dos primeras clases, en que la mayoría de los estudiantes interviene planteando su posible tema de investigación, se solicita al grupo enviar a través del campus un texto breve con sus posibles recortes de investigación. A partir de los insumos recibidos, se organizan los cuatro grupos de tutorías, en los cuales se realizará de ahí en más el acompañamiento de los trabajos de cada alumno.

### 5.3.2 La organización de los grupos de tutorías

Los pequeños grupos se organizan por afinidad temática y contemplando una distribución relativamente equitativa de los estudiantes. Además, se busca agrupar a los alumnos con tutores que se especialicen en temas afines a los elegidos por ellos. A continuación, en la Tabla 2 se detalla la distribución de estudiantes por tutor, y la temática en torno a la cual se conforman los espacios de tutorías:

*Tabla 2: Distribución de estudiantes en pequeños grupos*

| Grupo | Temática   | Cantidad de estudiantes |
|-------|--|-------------------------|
| 1     | Consumos culturales, representaciones sociales y juventudes. | 5                       |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 2     | Universidad, movimiento estudiantil y tradiciones intelectuales. | 6  |
| 3     | Organizaciones, sindicalismo y tercer gobierno peronista (I).    | 8  |
| 4     | Organizaciones, sindicalismo y tercer gobierno peronista (II).   | 6  |
| Total |  | 25 |

### 5.3.3 Trabajo al interior de un grupo de tutorías

A partir de aquí, centramos el análisis en el grupo 3 (Organizaciones, sindicalismo y tercer gobierno peronista I). Si bien en un comienzo el grupo es organizado con un total de ocho estudiantes, durante el transcurso de la materia son seis quienes participan con diferente regularidad de los debates y discusiones. De ellos, uno abandona avanzado el trabajo en tutorías, tres regularizan la cursada pero no presentaron su trabajo al final del cuatrimestre, y dos acreditan las horas mediante la aprobación del trabajo final. En la Tabla 3 se muestran algunos datos sobre el recorrido de cada uno de sus integrantes:

*Tabla 3: Trayectorias de los integrantes del pequeño grupo*

| Nombre  | Tema Inicial  | Tema final   | Desarrollo de la cursada             |
|---------|---|--|--------------------------------------|
| Julieta | La Represión al ERP del gobierno peronista. La masacre de Capilla del Rosario.              |  | Abandonó la cursada.                 |
| León    | Vínculo católicos-Montoneros.   |  | Pasó a otro grupo de tutorías.       |
| Álvaro  | Organizaciones de la derecha peronista y sus vínculos con el catolicismo y el nacionalismo. | La campaña electoral del FREJULI para las elecciones de 1973.                  | Abandonó la cursada.                 |
| Camilo  | El sindicalismo ferroviario frente a la Revolución Libertadora y el Plan Larkin.            | La ruptura entre Perón y Montoneros el 1 de mayo de 1974.                      | Acreditó las horas de investigación. |
| Mariel  | Relación ERP-Montoneros.  | Análisis de la revista <i>Puro Pueblo</i> (Columna Montoneros Sabino Navarro). | Acreditó las horas de investigación. |

|         |  |   |                             |
|---------|--|---|-----------------------------|
| Jonás   | La plataforma electoral del FREJULI en las elecciones de 1973.           | Comparación de los programas obreros de La Falda, Huerta Grande y la CGT de los Argentinos con la plataforma electoral del FREJULI de 1973. | Título y resumen aprobados. |
| Mariano | La resistencia peronista y la toma del Frigorífico Lisandro de la Torre. | La resistencia peronista y la toma del Frigorífico Lisandro de la Torre.  | Título y resumen aprobados. |
| Anabela | El Devotazo.   | Abordaje del Devotazo desde la prensa: los casos de <i>La Nación</i> y <i>La Opinión</i> .  | Título y resumen aprobados. |

En lo que hace a la dinámica de trabajo, en la primera tutoría, en la cual cada uno comparte el tema que había enviado por escrito, la conversación consiste mayoritariamente en un diálogo por turnos con el docente, con algunas intervenciones menores de la ayudante y de los compañeros para sugerir lugares de búsqueda de bibliografía o recolección de fuentes. Con el transcurso de las clases, las interacciones entre pares se van haciendo más fluidas, aumentando las interacciones entre los estudiantes y la diversidad de temas que se abordan en las discusiones.

Estos intercambios se profundizan a partir de la tercera tutoría, cuando se propone una revisión entre pares de las primeras versiones de título y resumen elaboradas por cada integrante del grupo. Esta dinámica, que se desarrolla a lo largo de tres clases debido a las inasistencias, permite a cada uno leer y comentar el texto de un par, a la vez que su trabajo es leído por un compañero, quien analizaba su producción y le sugiere revisiones. Como veremos en el próximo capítulo, en su mayoría las marcaciones realizadas por los estudiantes están vinculadas a cuestiones conceptuales, relativas a la elaboración del recorte, y solo en algunos casos muy puntuales se detienen en aspectos meramente ortográficos o gramaticales.

Luego de la revisión de los títulos y resúmenes, los encuentros en tutorías se orientan a resolver dudas y consultas de los integrantes del pequeño grupo sobre cómo proseguir con sus trabajos. En el sexto espacio de acompañamiento, los docentes realizan una devolución de los avances entregados por los estudiantes una semana antes, instancia que es de cumplimiento obligatorio para quienes quieren acreditar su trabajo a final de

cuatrimestre y optativa para quienes solo deciden regularizar la cursada. De los cinco estudiantes que quedan cursando, todos presentan un avance a excepción de Mariano.

Por último, además del acompañamiento a los estudiantes en sus propios procesos de investigación, en el tercer y sexto encuentro de tutorías se proponen intercambios en torno a bibliografía seleccionada específicamente para el pequeño grupo. El primero de estos encuentros es en la clase que tiene como material de lectura artículos basados en publicaciones.

En el siguiente capítulo nos dedicaremos a analizar el proceso de escritura de Camilo y Mariel, los dos estudiantes que logran acreditar las horas al finalizar el cuatrimestre. La decisión de poner el foco en estas trayectorias responde a dos motivos: en primer lugar, a que en ellas se puede apreciar el proceso de escritura completo. Como veremos más adelante, estos estudiantes siguen modificando sus resúmenes hasta el momento de entregar su ponencia al final del cuatrimestre, debido a que, pese a tener aprobadas las versiones anteriores, los recortes sufren nuevas modificaciones al momento de realizar el trabajo con fuentes y de escribir las ponencias. Estas modificaciones, habituales en la práctica de la escritura académica, no pueden ser observadas en su totalidad en el caso de los estudiantes que no completan su proceso.

Y, en segundo lugar, porque el análisis de las dificultades que presentan los dos casos en cuestión da cuenta de recorridos bien distintos entre sí y que vale la pena analizar en profundidad, ya que en su conjunto muestran un vasto universo de problemas, relativos a la relación entre escritura y construcción de conocimientos, al trabajo de investigación en ciencias sociales y las tensiones existentes a la hora de producir textos académicos.

## **6 EL PROCESO DE ELABORACIÓN DE TÍTULOS Y RESÚMENES**

---

En este capítulo nos proponemos reconstruir y analizar el proceso de escritura del título y resumen del trabajo final llevado adelante por Camilo y Mariel, valiéndonos de los registros de clase y de las diferentes versiones de sus textos que fueron entregando a lo largo del cuatrimestre. Para ello, hemos dividido la exposición en tres momentos, a partir de las diferentes situaciones didácticas propuestas a lo largo de la cursada. El primer apartado está destinado a analizar los intercambios iniciales en el grupo total en torno a los temas a investigar, las entregas de los estudiantes con sus propuestas de recorte y el trabajo en el pequeño grupo a partir de los mismos.

Luego, un segundo apartado, subdividido en dos, analiza la producción de los títulos y resumen. La primera parte aborda las versiones iniciales de título y resumen de los estudiantes, y la reconstrucción de las revisiones entre pares de esos textos. Allí tenemos en cuenta tanto las marcas que hicieron los pares-lectores a los textos de Camilo y Mariel como las devoluciones que realizaron los docentes. En este sentido, se incluyen también aquellas intervenciones de otros integrantes del pequeño grupo, toda vez que resulten valiosas para el análisis de los procesos de escritura de Camilo y Mariel.

Para terminar, la segunda parte está dedicada a analizar las modificaciones realizadas por los estudiantes a sus textos, tanto en función de las revisiones entre pares como a partir del trabajo realizado por cada uno para las sucesivas fechas de entrega.

### **6.1 LA SELECCIÓN DEL TEMA**

En este apartado nos centraremos en el proceso de selección de un tema de investigación, que abarca las primeras siete clases de la cursada. Como veremos a continuación, los intercambios sobre los posibles temas se realizaron de forma colectiva durante los primeros encuentros. Luego, en las tutorías I y II, se discutieron los textos enviados por los estudiantes a través del campus en la entrega titulada “envío de recorte de investigación”.

En la segunda clase y frente a la pregunta del titular de cátedra sobre qué temas se proponen abordar en sus investigaciones, ambos estudiantes comparten sus ideas con la

totalidad del grupo. El primero en hacerlo es Camilo, dando lugar al siguiente intercambio:

**Camilo:** A mí me interesaba ver la evolución del sindicalismo, en particular del sindicalismo ferroviario durante el período. Lo que pasa es que no lo tengo acotado. A partir de lo que sería la nacionalización y el comienzo del desguace con el gobierno de Frondizi. La hipótesis que guiaría es cómo el sistema ferroviario acompaña el desarrollo económico argentino, y cómo a partir de ese desguace que comienza con el gobierno de Frondizi se extiende, después, hasta después de la dictadura del 76. Y bueno, todo lo que conocemos hasta el presente. Cómo va acompañando ese retroceso en materia industrial, en materia económica y social. Pero me parece como muy amplio, porque sería del 48 hasta el 58, el gobierno de Frondizi. Me parece demasiado amplio cubrir diez años.

**JdC:** A ver, para empezar, tendrías que acotarlo desde el 55 en adelante, que es el período del seminario. En todo caso, son antecedentes para vos la nacionalización y lo que pasó antes. Son antecedentes que vos tenés que tener en cuenta, pero tu objeto de estudio, de investigación, tendría que estar acotado al momento posterior al 55 y, en todo caso, la pregunta sería cómo impacta la Revolución Libertadora o el 55 en todo ese proceso, y a través de qué casos...

**Camilo:** Claro, lo otro darlo como antecedentes solamente...

**JdC:** Sí, lo que es la nacionalización y eso es como algo previo, un antecedente que vos tenés que considerar, pero la pregunta tiene que girar en torno a algo que suceda después del 55. Yo no sé de la historia de los ferrocarriles. No conozco en detalles el devenir de eso. Pero ahí tenés que acotar vos a qué actor te interesa mirar. Si es un sindicato, a los trabajadores ferroviarios...

**Camilo:** Sí, puntualmente sería a los sindicatos ferroviarios.

**JdC:** Bueno, qué mirada tienen respecto de... qué políticas hay respecto del sector y cómo ellos reaccionan. Digo, empezar a pensar preguntas en torno a eso que hay que trabajar con bibliografía sobre el tema que ayude a ver qué es lo que pasó. Y de acuerdo a qué es lo que pasó, qué vamos a querer estudiar. Siempre hay una forma de ampliar, total es pensar un actor, por ejemplo.

**Ay-D:** En esos primeros años tienen un conflicto fuerte los ferroviarios con los gobiernos. Tanto con la Libertadora como con Frondizi. Frondizi moviliza a las fuerzas de seguridad para mover los trenes, porque tienen un paro muy grande.

**Camilo:** Sí, en esos años hay un paro, creo que de cuarenta días...

**Ay-D:** Sí, 58-59. Movilizan a la fuerza y a los trabajadores jubilados. A la policía para mover los trenes. Muy interesante.

**JdC:** Por eso, ahí hay que ver qué trabajos hay sobre el tema y qué se te ocurre a vos que puede ser más o menos novedoso, para decir, en términos de fuentes o de recorte. No sé, "voy a trabajar tal grupo de ferroviarios", qué grupo, qué espacio... El Ayudante-Docente es el experto en sindicalismo... Pero bueno, pensaba... lee algo que encuentres, a ver cómo lo podés acotar. (RC2)

En el planteo de Camilo se pueden identificar al menos dos temas distintos, que no están necesariamente relacionados. Por un lado, la posibilidad de investigar la evolución del sindicalismo ferroviario, posiblemente en relación con los vaivenes en materia de desarrollo del sector; por el otro, propone estudiar la cuestión de la política ferroviaria, desde la nacionalización de los ferrocarriles hasta el presente, esbozando además una hipótesis al respecto. Por su parte, el docente responde planteando dos cuestiones, tendientes a avanzar en la delimitación de un tema de estudio: en primer lugar, establece un límite temporal en función de la temática del seminario de investigación; en lugar de descartar lo que no pertenece al período, propone tomarlo como antecedente del objeto a estudiar. En segundo lugar, sugiere a Camilo definir un actor a observar y, para eso, realizar una búsqueda bibliográfica que permita profundizar su conocimiento sobre la temática y el período propuesto.

Los dos aspectos señalados son recogidos en la escritura y entrega del tema a investigar. En su producción, bastante más extensa que la de sus compañeros, Camilo presenta un recorte mejor definido:

**Situación del sindicalismo ferroviario argentino desde el derrocamiento de Perón hasta el advenimiento del «Plan Larkin» (1955 – 1961)**

Considerando la relevancia estratégica del ferrocarril no solo como medio de transporte de pasajeros sino —y sobre todo— como medio para el transporte de mercancías que economiza los costos en relación al transporte automotor, el ferrocarril ha desempeñado en la Argentina un rol fundamental en su transformación tanto económica como social. Si bien no formará parte de nuestro tema, la nacionalización del transporte ferroviario acaecida en 1948 por parte del gobierno peronista supuso para el Estado nacional la posibilidad de administrar uno de los principales motores para el desarrollo de nuestro capitalismo vernáculo. Es en ese sentido que consideramos que resulta indispensable pensar la historia económica de nuestro país en íntima relación con la evolución y transformación de este medio de transporte. Durante el período que aquí nos interesa estudiar —e incluso a pesar del golpe de Estado eufemísticamente denotado como la «revolución libertadora»— Argentina todavía se enmarca dentro de la lógica del Estado de Bienestar, caracterizada por ser un período en el que el vínculo entre el trabajo y el capital parecen haber ingresado en una tensa armonía, la cual implica bajos niveles de desempleo y salarios altos en relación a períodos previos (y sobre todo posteriores), con lo que los sindicatos gozan de una fuerte capacidad de presión y negociación.

Precisamente a raíz de lo expuesto previamente, nos interesa analizar la situación del sindicalismo ferroviario durante dicho estadio histórico, para lo

cual nos surgen una serie de dudas y preguntas introductorias: ¿qué tipo de reacciones suscitó el golpe del '55 en el seno del sindicalismo ferroviario argentino? ¿Cómo fueron los vínculos entablados entre el estado dictatorial y dichos sindicatos? ¿Se advierten diferencias notorias en los modos de proceder de la Unión Ferroviaria por un lado y la Fraternidad por el otro? ¿Qué actitudes tomaron los sindicatos durante el gobierno de Frondizi? ¿Cuáles fueron los principales factores que desencadenaron la huelga ferroviaria de 42 días en 1961? ¿Qué influencia tuvo en las acciones sindicales los intentos por parte del gobierno de Frondizi por establecer el denominado «Plan Larkin», destinado al desmantelamiento de la red ferroviaria en beneficio de la “modernización” que suponía su reemplazo por el transporte automotor?

(PrC1)<sup>19</sup>

Aquí se aprecian diversas cuestiones vinculadas con su trabajo: si bien se pueden observar avances en relación a las cuestiones sugeridas por el jefe de cátedra en el intercambio anterior, aparecen problemas que solamente se hacen visibles a partir de la escritura. El texto está correctamente escrito, la relación entre el título y el contenido del recorte es coherente, y la información está organizada adecuadamente. Además, en la escritura de Camilo la articulación entre la reconstrucción histórica y la interpretación de los hechos que se propone estudiar es pertinente, y, aunque posiblemente el recorte sigue siendo muy amplio, presenta una buena construcción de su intriga (Prost, 2001). Si bien prácticamente no tiene errores ortográficos (solamente en “modernización”) ni gramaticales, a excepción de un problema de concordancia entre singular y plural (“¿Qué influencia tuvo en las acciones sindicales los intentos...?”), el estilo de escritura por momentos pareciera volverse más ensayístico que académico. En este sentido, y si bien su planteo recupera -y es coherente con- los principales hechos históricos que se propone estudiar, por momentos Camilo desliza juicios de valor que no resultan acordes con el género con el que se está trabajando. La valoración del golpe de Estado de Onganía (“eufemísticamente denotado como la ‘revolución libertadora’”) y el entrecomillado agregado al término modernización dejan ver una toma de posición del autor respecto los hechos estudiados, que no está debidamente argumentada en su texto. Así, aparece un problema sobre el que las ciencias sociales debaten permanentemente: la cuestión de la subjetividad y la pretensión de objetividad o validez de las afirmaciones realizadas por los investigadores. Si bien estas apreciaciones son secundarias, ya que no modifican el

---

<sup>19</sup> En la transcripción de las producciones de los estudiantes se mantiene la ortografía y el formato textual originales.



planteo general del recorte de investigación, su inclusión en las producciones escritas puede ser indicio de la dificultad de Camilo para establecer una diferenciación clara entre la reconstrucción histórica y la valoración de los hechos que se pretende estudiar, problema frecuente en la producción académica sobre el pasado reciente. De reiterarse, éste podría granjear críticas al autor por parte de la comunidad disciplinar y ser motivo de rechazo de ponencias y/o artículos.

Este texto es revisado durante el primer encuentro en tutorías. Una vez que Camilo expone su tema de investigación al pequeño grupo, el docente propone seguir profundizando la definición del recorte y avanzar con la selección de las fuentes en función de las preguntas de investigación. Dado que en la reconstrucción oral Camilo pone el énfasis en el Plan Larkin (1961), se produce el siguiente intercambio:

**Ay-D:** Yo lo que te diría es que pensar el período del 55 al 61, es un período demasiado extenso. Primero porque pasan el gobierno de Lonardi, Aramburu, Frondizi. Pasan tres gobiernos. Tres gobiernos con una reforma constitucional, con múltiples elecciones, con el pacto con Frondizi y la traición, con la clandestinización de la CGT, elección de autoridades de nuevo, el armado de las 62<sup>20</sup>... pasan dos millones de cosas. Entonces yo te diría esto: que si vos tenés acotado un conflicto que te interesa, que es el del 61 frente al plan Larkin, te centres en ese. [...] Pero lo que te pregunto es qué vamos a estudiar de eso. Lo mismo que con el Devotazo<sup>21</sup>, porque ahí el planteo es parecido. Tenés un hecho histórico, tenés ese plan, el intento del gobierno de cerrar ferrocarriles, una huelga de cuarenta días. ¿Qué y a partir de qué vamos a estudiarlo? Por ejemplo, uno podría agarrar y decir que si vos tenés vínculo con los sindicatos ferroviarios, vos podrías decir "entrevisto viejos militantes ferroviarios". Entonces eso sería una posible entrada. Lorenzo Pepe me parece que era dirigente ferroviario, y es un tipo que tiene un peso en el peronismo enorme. Está vivo, tiene noventa años... Entonces una primera pregunta es qué le vamos a preguntar a la fuente sobre ese tema, para también empezar a ver el recorte.

**Camilo:** Puede ser con las publicaciones de la época, eso no lo averigüé.

**Ay-D:** ¿El sindicato de ferroviarios tenía una publicación, por ejemplo? Uno podría ir y decir "bueno, voy a estudiar qué es lo que decía el sindicato sobre eso durante esa época". O en relación a los diarios nacionales. ¿En qué diario salieron?

---

<sup>20</sup> Se refiere a las 62 Organizaciones Peronistas, nucleamiento sindical surgido del congreso normalizador de la CGT realizado en 1957.

<sup>21</sup> Antes del turno de Camilo, Anabela había compartido con el pequeño grupo su intención de estudiar el Devotazo, movilización popular al penal de Devoto que en la noche del 25 de mayo de 1973 forzó la liberación de los presos políticos por parte del gobierno de Héctor Cámpora, pocas horas después de su asunción.

**Camilo:** Claro, la otra alternativa, que yo la preferí, es cómo se cubrió eso. Para eso tendría que tener...

**Ay-D:** La cobertura de la prensa del conflicto ferroviario en el año 1961. Qué cobertura hace determinado periódico sobre la huelga ferroviaria. Es buscar a partir de qué vas a estudiar ese hecho. (RC5)

Acordado qué estudiar, las intervenciones docentes apuntan a un nuevo problema: la construcción de preguntas de investigación sobre el tema elegido, y la definición de fuentes adecuadas para responder a esas preguntas. En el caso de Camilo, estas cuestiones implican también definir en qué actor estará puesto el foco de su indagación. Ante la falta de certezas al respecto, el docente también sugiere posibles fuentes -entrevistas o periódicos de las organizaciones-, frente a las cuales el estudiante propone trabajar con prensa de tirada nacional. Luego, el intercambio concluye así:

**Camilo:** Sí, sí, sí... primero acotarlo temporalmente, y después centrarme en la existencia de las fuentes.

**Ay-D:** Fíjense cómo vamos a hacer este juego, ¿no? Es: nosotros pensamos un tema, pero también la fuente nos define y nos marca ciertas reglas de lo que vayamos a buscar...

**Camilo:** Si no está la fuente no se sabe.

**Ay-D:** Y, porque si no uno le termina preguntando, como en el caso que planteaba León antes<sup>22</sup>, uno le puede terminar preguntando a la fuente cosas que la fuente no puede decir. Trabajar con un libro y pensar la relación entre católicos y Montoneros en un libro, es algo que al libro no se lo podemos preguntar. Necesitamos otro tipo de fuentes para preguntar eso. (RC5)

Entre los diversos aspectos posibles de ser trabajados a partir del texto de Camilo, la elección del docente respecto de cuál de esas cuestiones son abordadas en clase responde a que, dado el momento temprano del cuatrimestre, la prioridad consiste en precisar un recorte de investigación y avanzar en ese sentido. Desde esa perspectiva, el resto de los elementos pueden quedar pendientes para futuros encuentros, y ser problematizados una vez que el tema se encuentre más definido.

Sin embargo, esos pendientes no serán retomados, debido a que Camilo envía un nuevo tema de investigación. Esta versión presenta una revisión importante de su primera entrega, ya que no guarda relación alguna con el texto anterior:

---

<sup>22</sup> León planteaba la posibilidad de estudiar la relación entre grupos católicos y la organización Montoneros a partir de la lectura de Peronismo y cristianismo (Mugica, 2012). Frente a su propuesta, se había discutido la falta de correlación entre la fuente seleccionada y las preguntas de investigación, ya que no es posible evaluar el vínculo existente entre grupos, corrientes e identidades políticas a partir de la obra de un integrante de esos grupos.

**Título: La exhortación a los “imberbes”. Los cristianos que se volvieron paganos por cuestionar a Dios o la ruptura entre Perón y los Montoneros desde la perspectiva de «El Peronista» [Abril – Mayo de 1974]**

**Resumen:**

El acto del 1º de Mayo de 1974 representa un hito en tanto que punto de quiebre en la historia argentina. En medio de un clima político que ya comenzaba a evidenciar los primeros síntomas de un creciente enrarecimiento, Juan Domingo Perón exhortaba a los militantes montoneros a abandonar la emblemática Plaza de Mayo tras un virulento discurso. Si bien Montoneros recién pasaría a la clandestinidad en forma definitiva a partir de septiembre del mismo año, *simbólicamente* los eventos del 1º de Mayo pusieron en evidencia que la organización político-militar comenzaba su inexorable aislamiento respecto de la política formal. Este trabajo tiene como intención dar cuenta de la interpretación que le dio Montoneros a aquellos sucesos para de ese modo brindar elementos para reconstruir tanto su mirada como sus perspectivas hacia el futuro. A partir de un análisis documental y minucioso de una revista de la izquierda peronista publicada en ese momento, formulamos como hipótesis provisional: 1) que la interpretación por parte de Montoneros acerca de los acontecimientos del 1º de Mayo, lejos de aplacar los ánimos, no hizo más que radicalizar sus posiciones; 2) que a partir de ese momento se puede rastrear ya un reconocimiento tácito en la publicación montonera de una «derecha peronista» y por lo tanto una autopercepción de «izquierda peronista» en tanto que concepto nativo, es decir, no definido analíticamente en forma externa; 3) que tras la exhortación de Perón, y si bien Montoneros continuará apelando a su liderazgo, emergerán con mayor fuerza figuras centrales en la épica peronista como Eva Perón y Héctor Cámpora. Como estrategia metodológica emplearemos un enfoque de tipo cualitativo, utilizando como fuente documental los números de la Revista El Peronista (Lucha por la liberación), tras la clausura de su predecesora El Descamisado. La misma constó de apenas 6 números, pero que abarcan los momentos inmediatamente previos y posteriores al acto del 1º de Mayo de 1974.

(PrC2)

Si bien el estudiante no esboza una explicación clara respecto de su cambio de tema, podemos suponer que el mismo está relacionado con la cuestión de las fuentes, discutida en la tutoría anterior. Al momento de terminar de definir el recorte, los documentos disponibles y el tipo de preguntas que se puede hacer a cada uno de ellos varían mucho, cuestión que en buena medida define el universo de lo que podemos conocer sobre un tema<sup>23</sup>. Ya sea por escasez de tiempo o por falta de acceso a la información necesaria, es

---

<sup>23</sup> Respecto de la relación entre los archivos, el acceso a ellos y la expansión de los campos de investigación histórica en las sociedades latinoamericanas, véase Caimari (2017).

probable que Camilo tomara la decisión de cambiar de tema de investigación teniendo en cuenta los plazos acotados que propone una asignatura cuatrimestral.

Al igual que en la versión anterior, el texto está correctamente escrito. Si bien en el título aparecen analogías cuyo vínculo con lo que se propone estudiar resulta poco claro, la relación entre éste y el contenido es coherente, logrando una correcta construcción de su enigma. En cuanto a la escritura propiamente dicha, la misma no presenta errores ortográficos ni gramaticales -a excepción de la última oración, redactada de forma poco clara-, y las ideas centrales están correctamente organizadas. Tal vez, la única excepción a estos comentarios está relacionada con una información importante omitida en la escritura: la fuente a utilizar en su indagación es la revista *El peronista*, y funcionaba como órgano de prensa de la Organización Montoneros.

En lo que hace a la elección de un tema y la construcción del recorte de investigación, pese a que probablemente falte en el texto un breve pasaje que justifique la relevancia de su elección, los mismos resultan pertinentes para el planteo del seminario. Sin embargo, las hipótesis 2) y 3) plantean algunos problemas. La segunda es problemática por dos motivos: a) porque confunde las ideas de izquierda y derecha con las de “izquierda peronista” y “derecha peronista” y, al hacerlo, diluye la especificidad de ambos pares de términos; y b) porque la imprecisión a la hora de definir los usos nativos y/o analíticos de las categorías<sup>24</sup> (cuestión largamente debatida durante la cursada) lleva al autor a aplicar de forma incorrecta la distinción, perdiendo claridad respecto de qué es lo que busca probar con su trabajo.

En segundo lugar, y dado que Camilo se propone utilizar como fuente una revista que solo publicó seis números entre abril y junio de 1974, resulta difícil determinar lo que el autor afirma en su tercera hipótesis en relación al uso de las figuras de Eva Perón y Cámpora en la retórica de Montoneros. Si tenemos en cuenta que la Organización siguió funcionando por lo menos hasta los primeros años de la década del ochenta, estudiar solamente los dos primeros meses luego de la ruptura pública con Perón no permite ratificar ni descartar la afirmación allí realizada.

Por último, es necesario señalar que en esta entrega aparecen nuevamente los problemas advertidos en su texto anterior -un estilo que se aleja del discurso académico

---

<sup>24</sup> En relación a la distinción entre usos nativos y analíticos de las categorías, véase Soprano (2007).

y valoraciones del autor poco fundamentadas-, pero, a diferencia de ese caso, en este texto ambas cuestiones tienen consecuencias más relevantes.

Si el estilo literario adoptado por el autor lo lleva a incluir analogías cuya relación con los hechos históricos sobre los que pretende trabajar resulta poco clara (podríamos pensar que “la exhortación a los ‘imberbes’” y “los cristianos que se volvieron paganos” atribuyen distintos niveles de agencia a cada actor en los hechos estudiados) la forma en que hace alusión a un hecho controversial de la historia reciente (el conflicto entre Perón y Montoneros en la movilización del 1 de mayo de 1974, al que describe como una exhortación de Perón a la organización a abandonar la Plaza de Mayo), implica confundir los hechos efectivamente sucedidos con una posible interpretación sobre los mismos, que, además, no es la efectivamente asumida por la organización que Camilo pretende estudiar.

Nuevamente, aparecen elementos propios de la reconstrucción histórica fundidos con valoraciones del autor que no están debidamente justificadas, cuestión que se potencia por la intención de éste de dar al texto un giro literario.

Esta nueva propuesta de tema a investigar es el punto de partida del intercambio con el estudiante durante el segundo encuentro de tutorías. Allí, se abordan casi todos los tópicos recién identificados. En primer lugar, Camilo trae a la clase la posibilidad de ampliar su recorte más allá de lo que dice el texto, tomando también las publicaciones anteriores y posteriores a *El peronista*, editadas por Montoneros (*El descamisado* y *Evita Montonera*, respectivamente), buscando identificar continuidades entre las tres. Frente a esto, la intervención docente apunta a volver al planteo original, posible de realizarse en un cuatrimestre, remitiendo a una práctica habitual en el trabajo académico:

**Ay-D:** Hay que empezar a recortar para agarrar algo factible de hacer ahora. Que no quiere decir que resignes todo. Es lo mismo que recién hablábamos con él (Álvaro). Empecemos con *El peronista* ahora, si te interesa después seguís con *El descamisado*, y vas construyendo. Y uno va separando, y va publicando, va haciendo artículos, va haciendo ponencias en relación con los temas que va investigando. Simplemente es eso, plantear objetivos que sean factibles, porque si no te vas a hacer una tesis. En esos seis meses, entre septiembre y mayo, pasa de todo en el país. Es muy difícil abordar esa continuidad. (RC7)

En segundo lugar, luego de la lectura en voz alta del resumen, se plantea un intercambio en torno al título propuesto por Camilo, donde aparecen dos de las cuestiones

mencionadas más arriba: las analogías presentes en el título y el carácter problemático de la segunda hipótesis propuesta.

**Anabela:** También vislumbra ya lo que va... No es como el título de Raimundo, que no tenía mucho que ver con el tema<sup>25</sup>.

**Camilo:** No, por eso. Leí lo que subió.

**Ay-D:** Vamos a leerlo de nuevo. Yo con el título tengo un primer reparo, igual. "La exhortación de los 'imberbes': los cristianos que se volvieron paganos por cuestionar a Dios o la ruptura entre Perón y los Montoneros desde la perspectiva de *El Peronista*".

**Álvaro:** Bien, el título es "La exhortación de los imberbes", digamos.

**Ay-D:** No, todo eso. Está todo en negrita.

**Álvaro:** Claro, bueno. ¿Si fuera un libro? ¿Sería "la exhortación de los imberbes"? (RC7)

La primera en referirse al tema del título es Anabela, trayendo a la discusión un intercambio anterior en relación a la bibliografía. Frente eso, el docente propone centrar la mirada en el título escrito por Camilo, y, en respuesta, Álvaro manifiesta no comprender del todo el planteo de su compañero. Por la forma de la pregunta, el estudiante pareciera confundir el destinatario del texto, criticando el título desde la perspectiva de un eventual lector de libros de divulgación científica, y no como parte de una comunidad disciplinaria. Sin embargo, su intervención resulta valiosa para Camilo, en tanto abre el interrogante sobre la relación entre las analogías propuestas en el título y el texto escrito:

**Camilo:** Es medio apocalíptico.

**Ay-D:** A mí me gustó mucho eso. A mí lo único que me hace ruido del título es "los cristianos que se volvieron paganos". ¿Por qué los cristianos que se volvieron paganos? (RC7)

Si la primera intervención del docente sirvió para abrir la discusión en torno a los aspectos problemáticos del título, este comentario la cierra parcialmente. La validación de la primera analogía, que en función del análisis anterior resulta desacertada puesto que contribuye a desdibujar los aspectos problemáticos del texto, hace que la discusión se centre exclusivamente en la segunda de ellas.

**Camilo:** Porque yo entiendo que hasta ese momento estaban dentro del movimiento, y ahí es como un punto de ruptura. Y yo trazo ahí como un

---

<sup>25</sup> Durante el momento de trabajo en torno a la bibliografía, antes se había leído el texto de Marcelo Raimundo *Acerca de los orígenes del peronismo revolucionario* (2000). A partir de este artículo, se discutió en la clase la relación entre el título y el desarrollo del artículo, llegando a la conclusión de que el primero era demasiado general, y que en él el autor podría haber precisado mejor el contenido del texto.

paralelismo entre las primeras sectas cristianas, que en un momento fueron expulsadas, pero sin embargo siguieron creyendo en el mismo Dios, en el mismo Cristo. Seguían dentro del cristianismo, pero el cristianismo oficial los hace a un lado.

**Álvaro:** Quisiera comentar. En el trabajo.... Yo leo ese título y digo: ¿en el trabajo voy a ver eso? ¿o es nada más un título?

**Camilo:** No, no me voy a meter en una comparativa entre la historia del cristianismo y el peronismo.

**Álvaro:** Porque capaz que si veo esa bomba, viste, digo "adentro debe haber"... y capaz que no lo encuentro.

**Ay-D:** Para mí, así no queda tan clara la asimilación de Dios con Perón. Dos cosas, haría acá: lo daría vuelta, pondría el título real al principio. Quedaría mejor poner: "la exhortación a los imberbes: la ruptura de Perón con Montoneros o los cristianos que se volvieron paganos". Poner lo real y después lo figurado al revés.

**Álvaro:** Y ya se entiende quién es Dios, quiénes son todos los paganos.

**Ay-D:** Y lo otro que haría es que no sé si pondría "cristianos" acá. Porque "cristianos"...

**Álvaro:** Sí, porque Dios y paganos pueden ser de cualquier religión...

**Ay-D:** No, yo cuando lo empecé a leer dije "cristianos", va a trabajar con grupos católicos. Me pasó eso.

**Anabela:** No sé si tienen algo que ver con el peronismo y puede ser...

**Ay-D:** Con una identidad determinada, con una tradición intelectual. Es una categoría, "cristianos". En cambio, si vos en vez de comparar "cristianos" y "devotos", hablás de "herejes" y "devotos", o de "fieles" y "herejes"... me parece interesante jugar con eso. Me parecía que "cristiano" era un término que era más ambiguo. Yo le haría esos dos cambios.

**Camilo:** Fieles y herejes... (RC7)

Luego de la explicación de la analogía, Álvaro insiste con la opacidad de la misma y el docente sugiere que, en caso de querer mantenerla, un reordenamiento de la información podría ser una intervención potente para que el título gane claridad. Por último, llama la atención sobre el término "cristianos", en tanto significante potencialmente ambiguo, y sugiere su reemplazo por otro menos conflictivo.

En estos fragmentos se puede apreciar claramente cómo las intervenciones de los docentes, en tanto palabra autorizada, pueden abrir o cerrar las discusiones planteadas por los estudiantes. La primera intervención es abierta: a la vez que valida las dudas de los integrantes del pequeño grupo, dirige su atención al título, pero sin especificar sobre qué centrar la mirada. La segunda, en cambio, cierra la discusión sobre una de las analogías y, al validar la otra, elimina la posibilidad de problematizarla luego. La tercera, más

cerrada aún, aporta información y propone una solución al problema planteado por los compañeros de Camilo. Luego de esta intervención, la conversación pasa a otro tema.

Respecto de las intervenciones, aquí también se advierte la tensión entre la necesidad del docente de remitir a los estudiantes al contenido que considera necesario enseñar y, al mismo tiempo, tener en cuenta la perspectiva desde la que hablan o escriben los alumnos, garantizando las condiciones necesarias para que los mismos sigan considerándose autores de sus propios textos. Según afirman Delia Lerner, Alina Larramendy y Karina Benchimol (2012), esta tensión, que atraviesa todas las intervenciones docentes, podría explicar la existencia de señalamientos aparentemente contradictorios entre sí por parte de los profesores:

una interpretación posible de esta alternancia en las intervenciones –algunas que ponen en primer plano el contenido a enseñar y otras que evitan influir sobre la producción de las alumnas- es que podría expresar un intento de equilibrar la tensión entre el esfuerzo por enseñar el contenido previsto y la necesidad de considerar la perspectiva de los alumnos. (p. 61)

El otro aspecto del texto retomado en la discusión en tutorías es el relativo a la segunda hipótesis propuesta por el autor, tema que es introducido en el intercambio por el docente:

**Ay-D:** Lo único que te digo del resumen, para trabajar, es tu segunda hipótesis. “Que a partir de ese momento se puede rastrear ya un reconocimiento tácito en la publicación montonera de una derecha peronista y, por lo tanto, una autopercepción de izquierda peronista en tanto concepto nativo”. Ojo, conceptos nativos son las palabras que usan los propios actores. Y ellos no hablan de izquierda peronista.

**Camilo:** Pero sí hablan de derecha ahí.

**Ay-D:** Hablan de la derecha, pero no de la izquierda peronista. Ellos no se perciben como izquierda, ellos se perciben como peronismo. En todo caso, la derecha traicionó, o estos se fueron a la derecha. Ojo con esto. Sí me parece que está bueno eso de que ellos empiezan a delimitar un campo de derecha dentro del peronismo...

**Camilo:** Sí, eso... haciendo una lectura muy por arriba, vi eso.

**Ay-D:** ¿Pero dice derecha peronista?

**Camilo:** Sí.

**Ay-D:** Mirá qué interesante.

**Camilo:** La aparición de la derecha, algo así, dice.

**Ay-D:** ¿De la derecha o derecha peronista?

**Camilo:** No, de la derecha.



**Ay-D:** Por qué digo esto, porque en realidad lo que opera ahí es: “nosotros somos el peronismo y ellos son la derecha”. No la derecha peronista, son la derecha.

**Camilo:** O sea, están afuera.

**Ay-D:** Claro, la lógica todo el tiempo es la disputa por ver quién es peronista. Y peronista soy yo, todos ustedes son herejes. Ustedes son los infiltrados de izquierda y de la derecha.

**Camilo:** Porque si dicen derecha peronista están admitiendo que están adentro del movimiento, y la intención es...

**Ay-D:** No es lo mismo decir la derecha del movimiento que la derecha. Ojo con eso, para jugar con esa sutileza. Y esto del concepto nativo, las categorías nativas son, por ejemplo, duros y blandos. Son categorías...

**Camilo:** Cuando el propio grupo se denomina...

**Ay-D:** Cuando el propio grupo se denomina o usa el mote para el otro.

**Camilo:** Autodenominación y cómo llama al adversario.

**Ay-D:** Es la que surge del conflicto político, la que usa la sociedad. Los términos que usa la sociedad. (RC7)

Hasta aquí, el docente plantea los dos problemas analizados en torno a la segunda hipótesis -confusión de izquierda y derecha con izquierda y derecha peronistas y poca claridad en la distinción de los usos nativos y analíticos de las categorías-.

**Álvaro:** “Unitarios y federales” sí serían nativos.

**Ay-D:** Claro, “unitarios y federales” son nativos. “Gorila” es nativo. “Trosko” es nativo. Todas las denominaciones que uno usa en la política de hoy. “La grieta” es una categoría nativa. Yo como analista puedo hablar de clivajes, por ejemplo. Si yo quiero dar cuenta de la grieta o de kirchnerismo y antikirchnerismo, puedo hablar de un clivaje. Es una palabra que construyo yo. O esto de la línea de demarcación, exterior constitutivo, son elementos de análisis que construye el analista. Yo siempre me imagino, para hacer la diferencia, es: nosotros como científicos sociales... el médico ya tiene las herramientas, el bisturí, la sonda, la gasita. Nosotros tenemos que construir el bisturí. Esas construcciones que hacemos nosotros son las que nos permiten dar cuenta de los fenómenos: los conceptos, las herramientas que usamos. Pero son propias del analista. Cuando yo hablo de “derecha peronista”, de “izquierda peronista” como campos, son nombres que yo estoy creando para dar cuenta de un fenómeno desde afuera.

**Camilo:** Quien lo analiza después...

**Ay-D:** El problema con Raimundo era ese: él dice “peronismo revolucionario”, y de qué está hablando, ¿de un concepto que crea él para dar cuenta de un fenómeno o de lo que los actores llamaban peronismo revolucionario? Ahí se confunden. Entonces digo que ojo, porque es raro encontrar que los actores se denominen derecha o izquierda peronista. En todo caso, unos hablan de los zurdos para denominar a los otros, y otros hablan de la derecha, o de infiltrados y traidores. Pero no usan derecha e izquierda

peronista entre sí. Porque si no es aceptar que el movimiento no es revolucionario.

**Camilo:** Por eso, la derecha jamás se reconoce como derecha...

**Ay-D:** Y, porque aceptar que hay una derecha peronista quiere decir que no es la mía la única interpretación posible del peronismo.

**Camilo:** La derecha... (RC7)

Luego, a partir de un ejemplo propuesto por Álvaro, el docente profundiza la explicación sobre los posibles usos de las categorías. Aunque el comentario de Camilo (“quien lo analiza después...”) pareciera dar cuenta de que comprendió la diferenciación, este problema seguirá apareciendo en las clases subsiguientes, y será abordado nuevamente en el trabajo del pequeño grupo.

Hasta aquí, el recorrido de Camilo da cuenta de la complejidad inherente a la tarea que se propone realizar. Las instancias de discusión entre pares y con docentes se complementaron con los momentos de escritura individual, en un “ida y vuelta” que promovió avances en su trabajo, a la vez que dejaba ver las dificultades que iban surgiendo en el proceso. Algunas de ellas, vinculadas con cuestiones disciplinares, estuvieron presentes en los dos textos que Camilo presentó por escrito, y serán motivo de discusión en las clases subsiguientes. Otras, relacionadas con la especificidad del trabajo empírico, pudieron haber sido las causas por las cuales este estudiante descartó un posible tema de trabajo y propuso otro. En ambos casos, fue la discusión sobre los problemas o “agujeros”<sup>26</sup> que planteaban sus textos lo que llevó a Camilo a tomar decisiones sobre cómo seguir avanzando.

Al igual que su compañero, Mariel también expone en el segundo encuentro del seminario las ideas que traía como posibles temas de investigación, en torno a las cuales se produce el siguiente intercambio:

**Mariel:** Yo tengo un problemón. Tengo varias cosas en mente, pero me gustaría analizar cómo el Ejército Revolucionario del Pueblo, a partir de sus acciones políticas como el uso de la violencia con sus aspectos negativos y positivos incide en el imaginario popular, en los sectores del pueblo, ya sean peronistas o antiperonistas. La parte negativa de la violencia (ruido) y la parte positiva es que había leído que, en un momento, roban camiones de leche y los reparten en los barrios. Entonces ver cómo impactan...

---

<sup>26</sup> Tomamos de Prost (2001) el término “agujeros” para referirnos a elementos que, omitidos en la escritura, muchas veces dan cuenta de aspectos que todavía quedan pendientes de definición en el diseño de investigación.

**JdC:** Pará, vamos por partes. ¿Cómo estudiarías cómo impacta eso en el imaginario del pueblo?

**Mariel:** Y, a partir del análisis de documentos.

**JdC:** ¿Y hay documentos que nos digan cómo impacta una acción de ese tipo en los imaginarios del pueblo? ¿Eso lo muestran los documentos?

**Mariel:** Eso lo tendría que decir el investigador. A partir de ver los diarios de la época...

**JdC:** Bueno, por eso, habría que ver entonces... vos dijiste "en el imaginario del pueblo". Entonces tenemos que distinguir, porque para estudiar eso que es del ámbito de la recepción o de la propia creatividad, en el sentido de la construcción de ideas del pueblo o de determinados actores, es muy difícil estudiar sin preguntarle a esos actores. Y es muy distinto lo que le pasa al vecino cuando el ERP reparte leche que lo que dice el diario. Lo que dice un medio de comunicación, ya sabemos... los medios de comunicación son actores. En todo caso, vos podrías estudiar cómo los medios de comunicación... y todo eso, pero ahí te falta el peronismo, porque es el ERP. ¿A vos te interesa el ERP en particular?

**Mariel:** Quiero indagar sobre eso. Bueno, eso es un tema que por ahí si no me lo descartaban tenía otro (risas). (RC2)

En la propuesta inicial de Mariel aparecen dos problemas que son señalados por el jefe de cátedra en el intercambio: el primero, vinculado con la propuesta curricular, consiste en que estudiar al Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP) queda por fuera de la temática del seminario, ya que dicha organización no era peronista. Esta cuestión podría ser rápidamente subsanada, si el recorte seleccionado incluyera de alguna forma la relación entre ella y el peronismo. El segundo, vinculado al trabajo de investigación, consiste en la falta de coherencia existente entre el tema de interés, el recorte tentativo y las fuentes que la estudiante piensa utilizar en su trabajo. Ante una repregunta del docente en relación a esta doble falta de adecuación -respecto del tema del seminario y de la coherencia entre los elementos propuestos-, ella reflexiona sobre las posibilidades de hallar fuentes acortes, y finalmente plantea una segunda posibilidad:

**Mariel:** Ahora que lo pienso sí digo, cómo... a partir de las memorias. Sí, pero las memorias tengo que ver de encontrar a alguien que haya pasado por eso y preguntarle, e indagarlo a través de entrevistas, pero es medio difícil. Y lo otro, bueno, la relación política del espacio del ERP en el gobierno de Cámpora y con la vuelta del peronismo, con la vuelta de Perón.

**JdC:** Perdón, empezá de nuevo. El rol del ERP decís...

**Mariel:** La relación política que tenía el ERP en el momento que estaba Cámpora, y luego con el gobierno de Perón, que era un momento cuando Cámpora... no sé si está más guiado que el otro o está como... (RC2)

La segunda idea planteada por Mariel sugiere que la estudiante hace un esfuerzo por conciliar su interés por el estudio del ERP con la temática del seminario. Sin embargo, el planteo sigue siendo igual de difuso. La alusión a “la relación política que tenía el ERP en el momento que estaba Cámpora”, implica un uso incorrecto de la noción de relación, pues si la misma supone la existencia de al menos dos elementos que se vinculan entre sí, en su intervención ella solo nombra a uno. Frente a la falta de claridad en el planteo, el docente recurre al ejemplo de la Ayudante-Alumna (Ay-A), quien trabajó un tema afín en la edición anterior del seminario, y sugiere otras posibles preguntas-problema, a lo que luego suman sus aportes otros estudiantes y docentes:

**JdC:** No, hay que ver qué es lo que querés ver. Por ejemplo, la Ayudante-Alumna estudió el caso de una fracción del ERP que podríamos decir que se peroniza, que es el ERP-22 de Agosto. Pero también se puede estudiar la relación, o cómo...

**Germán:** Cómo reacciona.

**JdC:** Qué hace el gobierno frente al ERP. Qué hace el gobierno de Cámpora frente al ERP.

**Mariel:** Claro, Cámpora cuando permite que los presos políticos puedan salir libremente, ahí el ERP está como a favor. Pero con el peronismo ya pasa otra cosa.

**JdC:** Lo que también sería interesante ver son las acciones conjuntas del ERP con Montoneros, que ya desde Trelew, por ejemplo, existen. Y después con el Devotazo.

**Mariel:** Eso también lo había pensado, este tema también.

**Ay-D:** Sí, o las discusiones que empiezan a aparecer respecto del gobierno de Cámpora. Porque ahí también hay una ruptura grande. Cuando unos deciden dejar las armas y los otros no, empiezan a haber tensiones en ese período.

**JdC:** Encuentros y desencuentros entre el ERP y la guerrilla peronista.

**Ay-D:** Y ahí podés trabajar con los documentos de las propias organizaciones, que es súper interesante también.

**JdC:** En qué estaban de acuerdo y en qué no. Por ahí puede andar. (RC2)

Finalmente, Mariel afirma que también había pensado trabajar las acciones conjuntas del ERP y Montoneros, cuestión que será retomada en su envío del tema por escrito:

**Título:** La guerrilla en Argentina

**Tema:** Indagar las relaciones que sostuvieron los militantes del Ejército Revolucionario del pueblo con los Montoneros, en el marco de la resistencia peronista entre 1970 y 1973.

(PrM1)

Con una extensión considerablemente menor a la de Camilo, Mariel también avanza en la definición de su tema respecto de lo expresado en forma oral durante las primeras clases. Y como en el caso anterior, también aparecen problemas que de otra manera no podrían apreciarse.

En lo que hace a la escritura propiamente dicha, la relación entre el título y el breve desarrollo no está bien lograda. Un título demasiado general, que no profundiza en las definiciones de lo que va a tratar el texto, no aporta la información mínima necesaria para estos casos. Además, el comienzo del texto empleando un verbo en infinitivo no resulta acorde al género académico. Si bien es cierto que en la práctica profesional no se requiere la entrega de “temas de investigación”, esta forma de escritura da unos primeros indicios de las dificultades de Mariel a la hora de elaborar textos coherentes que cumplan con las pautas discursivas de las disciplinas en que pretenden inscribirse. Además, el texto presenta dos errores ortográficos (la omisión de la tilde en “Ejercito” y la omisión de la mayúscula en “Pueblo”).

Por otra parte, si bien debido a la brevedad es difícil evaluar la forma en que se articulan los conocimientos disciplinares con el problema de investigación que propone, pueden advertirse algunas ambigüedades que dejan ver posibles problemas. En primer lugar, puede señalarse una relativa incongruencia en la periodización que propone en su trabajo. Hablar de la resistencia peronista como de un proceso que tiene lugar entre 1970 y 1973, sin justificar la elección de ese término para denominar al período, es una imprecisión histórica. En su mayoría, los académicos denominan “resistencia peronista” al período que comienza en septiembre de 1955, y finaliza en 1958, 1960 o 1966 dependiendo de los autores<sup>27</sup>.

En segundo lugar, el planteo realizado por la estudiante no especifica cómo se propone abordar el tema elegido, es decir, en quién o quiénes se propone hacer foco, ni a través de qué fuentes. Si bien la consigna no definía qué elementos debía contener el texto enviado, la falta de mención a estas cuestiones hace que el mismo pierda especificidad.

---

<sup>27</sup> Sobre la duración de la resistencia peronista, véanse Daniel James (2006) y Julio Melon Pirro (2009, 2018). Una excepción a las delimitaciones más habituales la presenta Anabella Gorza (2017), quien realiza una reflexión en torno al concepto de resistencia y afirma que la misma se extendió hasta 1973. Si bien esta última periodización podría avalar el recorte propuesto por Mariel, el texto de la estudiante carece de un aparato referencial que dé cuenta de que conoce el debate planteado por la autora.

Al igual que en el caso de Camilo, el texto de Mariel es retomado y discutido en el primer encuentro en tutorías. Preguntada por su tema, la estudiante comienza diciendo:

**Mariel:** En un principio yo quería trabajar con la organización Montoneros y su identidad en el período de la resistencia entre 1970 y 1973. Pero me pareció muy amplio, Montoneros es una identidad sumamente amplia para analizar. No sé si por ahí analizar todo, o por ahí no. Pero pensaba en ver las relaciones que sostuvieron con el ERP las organizaciones revolucionarias del peronismo en general, y específicamente con Montoneros y la columna Sabino Navarro. Esta columna me pareció interesante porque no es como la de los Montoneros que se reivindican como frentistas, más bien de base, sino que tienen otra forma de construcción. Menos militarizada, no sé si cierra el tema. (RC5)

Con esta intervención Mariel toma distancia de su escritura, ya que desplaza su foco de atención del ERP a Montoneros, pensando a este actor en tanto ejemplo de “las organizaciones del peronismo revolucionario”, es decir, en tanto organización integrante de un campo más amplio denominado “peronismo revolucionario”. Luego profundiza aún más la distancia con el texto y avanza en la precisión de su recorte, al referirse a una fracción específica de Montoneros: La Columna Montoneros Sabino Navarro (CMSN)<sup>28</sup>. Frente a esto, el docente propone reflexionar sobre las diferencias que implica poner el eje en Montoneros o en el ERP y sugiere reordenar la información del texto en función del nuevo planteo de Mariel. Además, introduce la cuestión de la escala de análisis y posibles fuentes, trayendo a la conversación parte de los intercambios sostenidos al principio de la clase en torno a la bibliografía:

**Ay-D:** A ver, yo me anoté algunas cosas para preguntarte. Primero una pavada, pero que tal vez no sea tan una pavada, porque sí tiene que ver con el punto donde te posicionás... yo invertiría el título, de "la relación del ERP con Montoneros" a pensar la relación de Montoneros con el ERP. Porque en realidad tenés que pensar, de los actores del peronismo [...] Vos podrías decir "¿Qué relación había entre la Columna Sabino Navarro y el ERP?". Eso como un primer elemento que tiene que ver con ordenar un poco el encuadre en la temática del seminario con el trabajo que vos querés hacer. Yo me anoté para preguntarte una cuestión con el recorte que vos mandaste. Precisamente como vos decís, tanto Montoneros como el PRT-ERP, son organizaciones grandes y tienen diferentes afluentes y diferentes grupos en su interior, diferentes dinámicas... hacer una distinción. Porque vos decías "indagar en las relaciones que sostuvieron los militantes". Entonces, ahí la primera pregunta es: si nosotros vamos a trabajar con los militantes, entonces el texto de

---

<sup>28</sup> La Columna Montoneros Sabino Navarro fue un desprendimiento de la organización Montoneros, que funcionó entre 1972 y 1974. Para un análisis de los posicionamientos y el desarrollo de la misma véase Slipak (2015).

Mariana Garzón Rogé<sup>29</sup> es súper interesante, porque plantea que dentro del peronismo tenés un montón de actores que se reivindican peronistas, con prácticas distintas. Y analizar las prácticas es una posible entrada. Lo que pasa es que ahí no podemos tomar a las organizaciones como todos homogéneos. Si nosotros pensamos en los militantes. Si pensamos en las organizaciones, ahí sí uno puede decir "bueno, pienso la relación entre la Columna Sabino Navarro de Montoneros y el ERP", vamos a tener un tipo de análisis. Si pensamos los militantes habría que delimitar dónde, qué grupo de militantes, en qué marco, en qué época, como para tener idea. Y lo otro que había preguntado, y que es el quid de la cuestión, y comparto la pregunta para que todos la vayamos pensando, es con qué fuentes. Porque digo, si lo que estamos pensando como fuentes son documentos de la organización, ya pensar la relación entre los militantes es difícil. Si nosotros estamos pensando en hacer una entrevista con algún militante que te puede hablar de alguna experiencia determinada y en un determinado contexto, uno puede pensar los militantes más que la organización en su conjunto.

**Mariel:** Sí, es totalmente cierto lo que decís. Acá en esta nueva versión saqué "militantes" y me puse a pensar en cómo voy a hacer las entrevistas, cómo voy a tener las fuentes de datos para analizarlos. Pero bueno, me puse a pensar sobre la revista *Puro Pueblo*, que es de la Columna Sabino Navarro, y ver el diálogo que tenían...

**Ay-D:** Ahí está, entonces tu recorte sería pensar, a partir de la prensa de una organización, que es la revista *Puro Pueblo*, cuál fue la relación de la Columna Sabino Navarro con el ERP.

**Mariel:** Yo estuve buscando muchísimo y no encontré casi nada.

**Ay-D:** ¿La revista no la encontraste?

**Mariel:** Sí, no. Lo que no encontré es la relación que hay entre los dos. Pero a través de cartas y a través de narraciones en la revista sí. Se dirigían hacia los Montoneros...

**Ay-D:** O sea, ¿militantes del ERP escribían cartas a la revista y la revista las publicaba?

**Mariel:** Claro. No, dentro de las revistas uno puede identificar que había coincidencias entre los dos, entre las dos organizaciones. Pero...

**Ay-D:** ¿Qué fuente estás tomando del ERP?

**Mariel:** Del ERP...

**Ay-D:** ¿Entendés adónde apunto? Acá la pregunta es... vos decís "para pensar la posición de la columna Sabino Navarro tengo la revista *Puro Pueblo*". Buenísimo. Y vos decís "¿Cuál es la relación con el ERP?". Y para ver la relación con el ERP tenés que ver algo del otro lado. ¿Con qué fuentes?

**Ayudante-Alumna (Ay-A):** ¿Y a la vez no habría que ver si el ERP le contesta directamente a esta columna de Montoneros?

**Mariel:** Claro, eso también. Me fijé y había unos artículos que hablaban sobre que el ERP... tenía fuentes y todo. Planteaba que se identificaba. No sé si se identificaba, pero tenía una posición un poco más amigable con esa columna

---

<sup>29</sup> (Garzón Rogé, 2017).

de Navarro, no eran tan... digamos con una base peronista. Estaban un poquito más en lo que las otras no, que los rechazaban. Habría que ver fuentes para identificar bien si es muy popular... (RC5)

Junto con la discusión acerca de las fuentes a utilizar aparece un problema nuevo en el planteo de Mariel: la falta de documentos que acrediten la existencia de la relación que ella se propone estudiar. El foco en la relación entre las dos organizaciones (el ERP y la CMSN) resulta problemático para el recorte de Mariel por dos motivos: en primer lugar, porque presupone que efectivamente esas dos organizaciones políticas establecieron un vínculo, cuestión que puede no ser necesariamente cierta y encubrir una falta de conocimiento sobre el período y los actores que la estudiante pretende abordar. En segundo lugar, porque su intervención da cuenta de que la estudiante supone que, para analizar dicha relación, basta con disponer de fuentes de una de las organizaciones, lo que además implica presuponer que en ellas existen alusiones al otro polo de esa relación.

Finalmente, el docente ensaya un intento de avanzar con la definición de un objeto de estudio más acotado, a fin de que Mariel pueda proseguir con su trabajo poniendo el foco en las fuentes que tiene disponibles:

**Ay-D:** También tal vez estás agarrando un recorte muy amplio. Porque pensar en solo analizar la fuente, por ejemplo, de la Columna Sabino Navarro es un trabajo súper interesante. Y uno puede pensar como posteriores trabajos el trabajar con esa cuestión en espejo. ¿Por qué digo esto? Porque también el cuatrimestre transcurre y el tiempo va pasando. Si nosotros nos metemos a indagar dos millones de fuentes hasta poder tener un recorte, puede pasar que no nos den los tiempos en un proceso que tranquilamente podrías abocarlo en eso. ¿Tengo acceso a las fuentes de *Puro Pueblo*? Bueno, pensar qué miradas hay sobre la guerrilla marxista, por ejemplo, o sobre el ERP, en la revista *Puro Pueblo*. Entonces te parás en esa relación que vos querés estudiar en uno de los dos polos, y para trabajos posteriores profundizás en el otro. Uno podría decir eso, entonces la pregunta es, en todo caso, qué miradas o representaciones del ERP aparecen en *Puro Pueblo*, como espacio en la prensa donde se expresan las posiciones de la columna Sabino Navarro de Montoneros. ¿De qué año es la revista? Yo no tengo ni idea, eh...

**Mariel:** Creo que del 73, 74.

**Ay-D:** Ese podría ser un recorte. ¿Y tenés acceso las revistas?

**Mariel:** Sí, porque tengo algunas... tengo acceso por internet. O si no googleando. (RC5)

Con estas intervenciones finaliza la revisión del tema enviado por Mariel, ya que la estudiante se ausenta del segundo encuentro de tutorías. Aceptada la propuesta, ella desplaza su mirada de la relación entre las organizaciones a las representaciones que una



de ellas tiene sobre la otra. Si bien el recorte seguirá modificándose en función de nuevas correcciones, la decisión de trabajar sobre la publicación *Puro Pueblo*, y a través de ella con la CMSN, se mantendrá hasta la entrega final.

Al igual que sucedió con Camilo, la articulación entre escritura e instancias de discusión con pares y docentes en torno a su texto permitió a Mariel realizar algunos progresos en la delimitación de su recorte de investigación. Aunque ella no tuvo un cambio de tema tan drástico como él, en su proceso de escritura aparecieron problemas similares a los de su compañero. Sin embargo, al analizar su texto y sus intervenciones en los intercambios, pareciera disponer de un repertorio más precario que él en lo que hace a recursos discursivos, contenido histórico y herramientas disciplinares.

Hasta aquí podemos observar algunas cuestiones que resultan de interés para pensar la relación entre la elaboración de recortes de investigación, el trabajo con la escritura académica y la enseñanza en el nivel universitario. En primer lugar, podemos concluir que la escritura promovió avances en las conceptualizaciones de Camilo y Mariel, quienes al escribir y reflexionar sobre lo escrito lograron definir con mayor precisión sus objetos de estudio. Esto se debe a que la escritura permite “un distanciamiento del propio discurso, que da lugar a sucesivas reorganizaciones de lo que se va plasmando en el papel” (Lerner, Larramendy, & Cohen, 2012, p. 2), y que “en este movimiento de exteriorización y de interiorización los sujetos se apropian de los discursos y de los contenidos” (Hoz, 2016, p. 121).

Como contrapartida, también sucedió que, al momento de revisar esas escrituras en el pequeño grupo, se hicieron visibles dificultades que no pertenecían exclusivamente al espacio retórico, sino que referían también a aspectos disciplinares: entre ellas, cuestiones vinculadas con la objetividad/subjetividad de los escritores y sus valoraciones a la hora de referirse a su objeto de estudio; a la elaboración de un recorte acorde a las exigencias conceptuales, epistemológicas y metodológicas de las disciplinas de referencia; y a la selección de fuentes apropiadas para la construcción de determinados conocimientos. De no ser por las instancias de discusión en torno a los textos, estas dificultades habrían pasado desapercibidas para los docentes, perdiendo oportunidades para intervenir que resultan valiosas desde el punto de vista de la enseñanza.

En este sentido, el trabajo en torno a las producciones de los estudiantes cumple una función importante para la enseñanza en la universidad. Tal como afirman María Elena

Molina y Constanza Padilla, “escritura y argumentación permiten aprender contenidos y lógicas disciplinares en la medida en que se las discuta explícitamente, a través de la previsión de actividades y apoyos constantes” (2013, p. 75).

En segundo lugar, a partir de los intercambios sostenidos en los espacios de tutorías podemos observar que, tanto en el caso de Camilo como en el de Mariel, a la hora de discutir sus propuestas de recorte, lo que enunciaban oralmente presentaba una distancia considerable respecto de lo que habían escrito. Sea porque al pensar nuevamente en lo escrito modificaron sus puntos de vista, o porque la ilusión de especularidad de la escritura escondía parte de las definiciones tomadas al escribir (Larramendy, 2017), lo cierto es que al momento de discutir sobre sus trabajos ambos agregaban información o planteaban aspectos nuevos que enriquecían, complejizaban, o, por el contrario, hacían más difuso lo expuesto por escrito<sup>30</sup>. En este sentido, ni los textos ni las intervenciones de los estudiantes por separado aportaron información completa sobre lo que éstos se proponían hacer. Fue la articulación de ambos elementos lo que permitió a los estudiantes avanzar, y a los docentes intervenir para promover esos avances. Y eso fue posible gracias a las condiciones didácticas creadas por la propuesta de enseñanza: si la escritura, el intercambio y la revisión de lo escrito no se consideraran contenidos del seminario, estos conflictos conceptuales tal vez no podrían abordarse desde la enseñanza.

En su conjunto, en este primer momento del proceso de escritura los intercambios orales y las revisiones de los primeros textos se centraron casi exclusivamente en la definición de los recortes de investigación. Si bien las producciones presentaron problemas relativos tanto al espacio del contenido como al retórico, la atención de los docentes y estudiantes estuvo puesta en los primeros; recién cuando los aspectos disciplinares tomaron forma y aparecieron en los textos, la discusión comenzó a incorporar cuestiones vinculadas a la escritura. Este proceso, más acelerado en Camilo, implicó una revisión importante de su primer texto y un cambio de tema de investigación. En el caso de Mariel, y dado lo exiguo de su producción, estas cuestiones serán abordadas más adelante.

---

<sup>30</sup> Para un análisis de la distancia entre las producciones escritas y los textos elaborados oralmente por sus autores como producto de la tensión entre interiorización y exteriorización presente en la escritura, véase Hoz (2016).

Por último, las intervenciones docentes también variaron en función del momento del proceso de escritura. Al comienzo, las mismas fueron abiertas y orientadas exclusivamente al contenido: los docentes preguntaban por los temas de interés para promover una primera formulación de los recortes por parte de los estudiantes. Las únicas marcaciones que se realizaban en esa oportunidad estaban vinculadas a restituir el marco del seminario. A partir de la presentación de los temas por escrito y luego de preguntas o comentarios abiertos que apuntaban a la valoración global de las producciones, las intervenciones se hicieron más cerradas, orientando la mirada sobre diversos aspectos de los textos primero, y luego pasando en limpio lo discutido en relación a cada problema. En el caso de Camilo, también aparecieron aquí intervenciones orientadas a problemas de escritura propiamente dichos.

En el apartado siguiente, analizaremos las transformaciones que sufren los recortes de investigación elaborados por Camilo y Mariel a la hora de escribir sus títulos y resúmenes, y los intercambios producidos en torno a esas escrituras a lo largo de los siguientes encuentros de tutorías, en los que se propone al pequeño grupo una revisión de textos entre pares.

## **6.2 LA ESCRITURA DEL TÍTULO Y RESUMEN**

Una vez presentados y discutidos los temas de investigación y los recortes propuestos por cada uno, durante las clases siguientes el trabajo de escritura se centra primero en la producción de títulos y resúmenes, y luego en la escritura de sus trabajos finales, momento en que los estudiantes siguen modificando sus recortes en función del análisis de fuentes y de los problemas que surgen en la elaboración de sus textos.

Para el trabajo con las primeras versiones de sus títulos y resúmenes, en el pequeño grupo se propone una situación de revisión de las escrituras entre pares, que, debido a las inasistencias de sus integrantes, se prolonga por tres encuentros de tutorías (III, IV y V). Además de los intercambios y las marcas de sus compañeros, los estudiantes también cuentan con una devolución realizada por los docentes, que les es subida al campus luego del trabajo en clase.

Una vez corregidos los títulos y resúmenes, los encuentros restantes se centran en la escritura de los *papers*. Sin embargo, al discutir los avances en los trabajos de

investigación, muchas veces son problematizados aspectos de los recortes que deben ser modificados, generando nuevos cambios en dichos resúmenes.

Pese a que debido a las inasistencias ambos momentos de trabajo se superponen en algunas de las clases, para una mayor claridad en la exposición cada uno se analizará en un apartado diferenciado.

### 6.2.1 Las revisiones entre pares

Al momento de la entrega de título y resumen, Camilo presenta una revisión sobresaliente del texto ya analizado en el apartado precedente. En ella, aparecen modificados los aspectos discutidos en el intercambio anterior a la presentación:

**La exhortación a los “imberbes”. La ruptura entre Perón y Montoneros desde la perspectiva de «El Peronista» o los fieles que se volvieron herejes al cuestionar a Dios [Abril – Mayo de 1974]**

**Resumen:**

El acto del 1º de Mayo de 1974 representa un hito en tanto que punto de quiebre en la historia argentina. En medio de un clima político que ya comenzaba a evidenciar los primeros síntomas de un creciente enrarecimiento, Juan Domingo Perón exhortaba a los militantes montoneros a abandonar la emblemática Plaza de Mayo tras un virulento discurso. Si bien Montoneros recién pasaría a la clandestinidad en forma definitiva a partir de septiembre del mismo año, *simbólicamente* los eventos del 1º de Mayo pusieron en evidencia que la organización político-militar comenzaba **así**<sup>31</sup> su inexorable aislamiento respecto de la política formal. Este trabajo tiene como intención dar cuenta de la interpretación que le dio Montoneros a aquellos sucesos para de ese modo brindar elementos **que permitan la reconstrucción tanto de su mirada como de sus perspectivas hacia el futuro.** A partir de un análisis documental y minucioso de una revista de la izquierda peronista publicada en ese momento, formulamos como hipótesis provisional: 1) que la interpretación por parte de Montoneros acerca de los acontecimientos del 1º de Mayo, lejos de aplacar los ánimos, no hizo más que radicalizar sus posiciones; 2) **que tras la exhortación de Perón, y si bien Montoneros continuará apelando a su liderazgo, emergerán con mayor fuerza figuras centrales en la épica peronista tales como Eva Perón y Héctor Cámpora.** Como estrategia metodológica emplearemos un enfoque de tipo cualitativo, utilizando como fuente documental los números de la Revista El

<sup>31</sup> En adelante, el resaltado en negrita nos pertenece, y está destinado a marcar los fragmentos de los textos modificados por los estudiantes.

Peronista (Lucha por la liberación), tras la clausura de su predecesora El Descamisado. La misma constó de apenas 6 números, pero que abarcan los momentos inmediatamente previos y posteriores el acto del 1º de Mayo de 1974.

(PrC3)

En su nueva entrega, el trabajo de Camilo presenta las siguientes modificaciones:

*Tabla 4: Camilo – Revisiones en presentación de Título y Resumen*

| Tema II (PrC2)   | Título y Resumen (PrC3)  |
|--|--|
| “La exhortación a los ‘imberbes’. <b>Los cristianos que se volvieron paganos por cuestionar a Dios o la ruptura entre Perón y los Montoneros desde la perspectiva de «El Peronista»</b> [Abril – Mayo de 1974]”.   | “La exhortación a los ‘imberbes’. <b>La ruptura entre Perón y Montoneros desde la perspectiva de «El Peronista» o los fieles que se volvieron herejes al cuestionar a Dios</b> [Abril – Mayo de 1974]”.  |
| “...la organización político-militar comenzaba su inexorable aislamiento...”.  | “...la organización político-militar comenzaba <b>así</b> su inexorable aislamiento...”.   |
| “Este trabajo tiene como intención dar cuenta de la interpretación que le dio Montoneros a aquellos sucesos para de ese modo brindar elementos <b>para reconstruir</b> tanto su mirada como sus perspectivas hacia el futuro”.   | “Este trabajo tiene como intención dar cuenta de la interpretación que le dio Montoneros a aquellos sucesos para de ese modo brindar elementos <b>que permitan la reconstrucción</b> tanto <b>de</b> su mirada como <b>de</b> sus perspectivas hacia el futuro”.   |
| “...formulamos como hipótesis provisional: 1) que la interpretación por parte de Montoneros acerca de los acontecimientos del 1º de Mayo, lejos de aplacar los ánimos, no hizo más que radicalizar sus posiciones; 2) que <b>a partir de ese momento se puede rastrear ya un reconocimiento tácito en la publicación montonera de una «derecha peronista» y por lo tanto una autopercepción de «izquierda peronista» en tanto que concepto nativo, es decir, no definido analíticamente en forma externa;</b> 3) que tras la exhortación de Perón, y si bien Montoneros continuará apelando a su liderazgo, emergerán con mayor fuerza figuras centrales en la épica peronista como Eva Perón y Héctor Cámpora”. | “...formulamos como hipótesis provisional: 1) que la interpretación por parte de Montoneros acerca de los acontecimientos del 1º de Mayo, lejos de aplacar los ánimos, no hizo más que radicalizar sus posiciones; 2) que tras la exhortación de Perón, y si bien Montoneros continuará apelando a su liderazgo, emergerán con mayor fuerza figuras centrales en la épica peronista <b>tales</b> como Eva Perón y Héctor Cámpora”. |

El título del trabajo es reorganizado, de modo que la información sobre el artículo aparece antes de la segunda analogía; además, sustituye el término “cristianos” por

“herejes” y elimina la hipótesis sobre la derecha y la izquierda peronista. Más allá de estos cambios, solo realiza unas pocas modificaciones vinculadas a la escritura propiamente dicha.

Los docentes entregan un ejemplar de este texto a Mariano, integrante del pequeño grupo que se había ausentado al momento de discutir la primera versión, para que efectúe una revisión. Luego de unos minutos, éste comienza su devolución leyendo el título y haciendo una síntesis del planteo general para el resto del pequeño grupo:

**Mariano:** Leo primero el título así entienden... "La exhortación a los imberbes. La ruptura entre Perón y los Montoneros desde la perspectiva de *El peronista* o los herejes que se atrevieron a cuestionar a Dios. Abril-mayo 1974". Ahí le hice un señalamiento de esto de "o los fieles", no sabía si era otra opción o si era como un recurso poético. Bueno, el tema es, a partir de abril-mayo del 74, cuando rompen Perón y Montoneros, ver cómo simbólicamente el primero de mayo lo reconstruye Montoneros, a partir de la revista *El peronista* y, como pasa en el medio de ese momento, como tiene pocas ediciones y pasan todas en ese momento, va a reconstruir ahí. Las hipótesis eran que “la interpretación por la parte de Montoneros de los diversos acontecimientos del primero de mayo, lejos de aplacar los ánimos, no hizo más que agravar las posiciones, y que tras la exhortación de Perón la dirección de Montoneros seguía apelando al liderazgo de otras figuras centrales de la épica peronista, tales como Eva Perón y Héctor Cámpora”. Yo ahí lo que le preguntaba era cómo se relacionaba con los objetivos de la mirada a futuro y las perspectivas de Montoneros. O sea, por ahí me parece más un efecto, como de bueno, bajamos un poco a Perón, la subimos un poquito a Eva Perón, un poquito a Cámpora, que como una (inaudible), lo que puede explicar esto. ¿Cómo se relacionan las perspectivas a futuro? Pero después me pareció que estaba bien y explícito qué, con qué, en qué momento... (RC10)

En la reposición, plantea dos cuestiones del texto que le resultan problemáticas: cierta falta de claridad en el título y la relación entre una de sus hipótesis y el objetivo del trabajo. Sobre la primera, afirma que la conjunción disyuntiva anterior a la analogía de los fieles y los herejes no resultaba del todo comprensible; sobre las hipótesis, postula la existencia de un cierto desarreglo entre la segunda de ellas y el objetivo del trabajo, es decir, entre la afirmación de que Montoneros comenzaría a reivindicar cada vez más a Eva Perón y Héctor Cámpora, desplazando del centro de su discurso a Juan Domingo Perón, y las perspectivas a futuro que tenía la organización en ese momento. Desde el punto de vista de Mariano, pareciera que, si hubo un desplazamiento de este tipo, el

mismo habría estado relacionado con cuestiones tácticas, es decir, de corto plazo, y no con las perspectivas a futuro de la organización.

En este sentido, las observaciones del par-lector resultan útiles para identificar dos elementos problemáticos del planteo de Camilo. Si bien ya hemos hablado de ellos en el análisis de la primera versión de este texto, el título, modificado en esta nueva entrega, sigue siendo poco claro, y la hipótesis, imposible de contrastar con las fuentes seleccionadas, no había sido discutida en la clase hasta este momento. A partir de estos comentarios, el docente retoma las marcas hechas por Mariano y vuelve sobre los problemas del texto:

**Ay-D:** Camilo, yo marqué algunas cositas más. Me quedé pensando en lo que decía Mariano del título. Hay dos cosas. Hay algo conceptual, que la primera vez no lo vi, lo vi en la segunda. Cuando hablás de que Perón exhorta a los Montoneros a irse de la plaza, en realidad ojo, porque eso es una mirada que es una interpretación tuya. En el discurso Perón nunca echa a nadie. Ellos se van. Fue una lectura, que Perón... porque los llama imberbes...

**Camilo:** Claro, sería "qué lectura hace Montoneros del acto en sí, del discurso".

**Ay-D:** Lo que digo es que ojo, porque Perón no los exhorta. En el discurso hay un fragmento que está dirigido a ellos, ellos estaban cantando cualquier barbaridad, la resolución es que se van. Pero eso de echarlos es un sentido que estás construyendo y estás dando por....

**Mariano:** Claro, había otra cosa. Porque además si le preguntas a Montoneros te van a decir "nos fuimos", en vez de "nos echaron".

**Ay-D:** Por eso. Es un sentido, es una construcción de sentido sobre un hecho. El hecho es que se van de la plaza. La mitad de la plaza se va, y hay que ver qué sentido le atribuye cada uno de los actores. Segundo: exhortarlos y que los echaran es una cosa, y por otro lado decís también que los fieles se volvieron herejes. ¿Para quién? A mí me parece que tanto la exhortación a los imberbes como los fieles que se volvieron herejes son dos frases muy potentes. Juntas son demasiado. Elegiría una de las dos, dejaría una de las dos figuras. (RC10)

En primer lugar, aprovecha la discusión sobre el título para problematizar los términos en que Camilo se refiere al conflicto entre Perón y Montoneros, cuestión relacionada con la analogía marcada por Mariano y que hasta el momento no había sido discutida. Con su intervención, muestra la distancia existente entre lo efectivamente dicho por Perón y el sentido que el estudiante atribuye a su discurso al llamarlo "exhortación"; para ello, hace referencia a las distintas interpretaciones de los hechos construidas por sus protagonistas. Frente a esto, Camilo advierte la distancia marcada por el docente y

propone una pregunta más acorde al planteo de su trabajo: “¿qué lectura hace Montoneros del acto en sí, del discurso?”. A continuación, Mariano contribuye a aclarar la cuestión agregando información pertinente, y da lugar a una nueva enunciación del problema por parte del docente. En ella, éste trata de formalizar la distancia entre lo efectivamente sucedido y los sentidos otorgados a los hechos por los diversos actores.

Sin embargo, al volver al problema que origina el intercambio, la intervención docente se vuelve desacertada: en lugar de instalar la cuestión de la agencia y los sentidos que construyen los actores como criterio para valorar las analogías incluidas en el título, directamente sugiere eliminar una de ellas, dejando de lado la dimensión conceptual del problema analizado.

Cerrada esta discusión, el docente retoma el segundo problema planteado por Mariano:

**Ay-D:** Y después lo otro es que son seis números de *El peronista*. ¿qué son, tres y tres, dos y cuatro?

**Camilo:** Son dos previos al primero de mayo, y los otros posteriores.

**Ay-D:** Los otros cuatro posteriores. ¿Alcanzan para ver ese reposicionamiento de Montoneros y esa decisión de enaltecer una figura y bajar otra solamente en seis números? Porque la historia de Montoneros tiene tres años antes y va a tener cuatro o cinco años después, por lo menos.

**Camilo:** Claro, yo te había dicho de tomar también *El descamisado*, pero ya me dijiste que...

**Ay-D:** No, no. Es que me parece que está muy bien que acotes en el tiempo. Yo lo que diría es que no aventures eso como hipótesis, en el sentido de que ellos... Me parece que es muy poco andar... Haría lo mismo, sería muy poco ambicioso en el planteo como estrategia, oficio de alumno. En todo caso, convertirlo en pregunta eso. ¿Qué sentidos construye y expresa *El peronista* respecto de lo que pasó el primero de mayo? Y, en todo caso, eso lo construí como hipótesis a partir de todo el análisis. Si yo lo veo solamente en el resumen, a mí me llama la atención. Porque digo, de cuatro números que pueden haber salido en cuánto, ¿un mes y medio? Y en realidad después corre mucha agua bajo el puente. ¿Y es la misma operación que sostienen con Perón muerto? Porque Perón se muere a los dos meses, entonces yo en todo caso preguntaría eso.

**Camilo:** Invertir eso, digamos...

**Ay-D:** ¿Cuál es la lectura que expresan en *El peronista*...?

**Camilo:** La línea que asume Montoneros sobre el acto del primero de mayo.

**Ay-D:** Sí, exacto. Y con esa pregunta tenés un trabajo re interesante, porque la vas a analizar a través de esa publicación. Y ahí sí, es lo mismo que le decía recién a ella. Aventurar que eso marca una estrategia...



**Camilo:** Ahora que lo decís, sí. Es como que tiene una interpretación, como que me sitúo en un lugar. (RC10)

El docente apela a las características de las fuentes con las que está trabajando Camilo, y la imposibilidad de las mismas de mostrar lo que el estudiante sugiere en la hipótesis señalada por su compañero. Como respuesta, Camilo trae nuevamente la posibilidad de ampliar su recorte incorporando otras publicaciones de Montoneros, cuestión que volvería a su objeto algo imposible de abordar en el marco del seminario. Frente a ello, el docente propone una solución que, vinculada con la cuestión de la escritura, tiene implicancias disciplinares. Al convertir la hipótesis en pregunta resuelve el desajuste entre esta y el objetivo del trabajo; además, el resumen se convierte en un texto que plantea un abordaje más exploratorio del recorte elegido por el estudiante, ajustándose mejor al momento incipiente en que se encuentra su investigación.

Por último, en el intercambio en el pequeño grupo, Camilo comparte una suerte de conclusión en relación a cómo situarse en tanto investigador. Pese a que los aspectos del texto discutidos en la clase serán modificados en las siguientes versiones, el problema del lugar en que se debe posicionar como escritor de textos académicos y la elaboración de juicios de valor sobre su objeto de estudio persistirían en su trabajo hasta la entrega final.

Luego de la discusión en tutorías, los docentes suben al campus una devolución del trabajo de Camilo que incluye los siguientes comentarios:

*Tabla 5: Camilo - Devolución docente de Título y Resumen*

| Fragmento del texto (PrC3)   | Comentario de los docentes   |
|--|--|
| <b>“La exhortación a los “imberbes”. La ruptura entre Perón y Montoneros desde la perspectiva de «El Peronista» o los fieles que se volvieron herejes al cuestionar a Dios [Abril – Mayo de 1974]”</b> | Sigue quedando un poco confuso. Tal vez habría que elegir alguna de las dos frases literarias y sacar la otra.   |
| <b>“[Abril – Mayo de 1974]”</b>  | Si ponés la periodización así tenés que usar paréntesis.   |
| “...político que ya comenzaba a evidenciar los primeros síntomas de un creciente enrarecimiento...”  | En esta frase “comenzaba a evidenciar”, “primeros síntomas” y “creciente” apuntan a generar el mismo efecto. Con una sola de esas expresiones bastaría.<br>Por otro lado, hablar de enrarecimiento es algo difuso. Ver si se puede especificar un poco más qué es lo que estaba empezando a suceder. |

|   |  |
|---|--|
| “...Juan Domingo Perón exhortaba...”  | Cuando hablás de exhortar estás dando un sentido a las palabras de Perón que no es explicitado por él en su discurso. La lectura de Perón echando a los Montoneros de la Plaza de Mayo es una de las posibles, y no necesariamente se ajusta a lo que sucedió efectivamente. Tenemos que tratar de no asignar a los actores un sentido que podemos suponer nosotros como analistas, pero que no necesariamente fue el que ellos dieron a sus acciones. |
| “A partir de un análisis documental y minucioso de una revista de la izquierda peronista...”  | Si bien es cierto que la revista se puede inscribir en el campo de la izquierda peronista, en este caso habría que especificar directamente su vínculo con Montoneros, ya que es por eso que la estás usando como fuente. No te interesa la revista en sí misma, sino el discurso de la organización sobre los hechos del 1° de mayo.  |
| “...que tras la exhortación de Perón, y si bien Montoneros continuará apelando a su liderazgo, emergerán con mayor fuerza figuras centrales en la épica peronista tales como Eva Perón y Héctor Cámpora.” | ¿Cómo lo pensás hacer? ¿comparando los números anteriores y posteriores al 1° de mayo?   |

En ella aparecen algunos de los aspectos conversados en el intercambio, junto con otros a los que hasta el momento no se había hecho alusión. Sobre los primeros, consideramos necesario destacar que existe un desajuste entre lo discutido en clase y las preguntas incluidas como señalamiento sobre la segunda hipótesis del texto, debido a que, aunque se subió después, la revisión del escrito por parte de los docentes se hizo antes de la tutoría, y que los comentarios que allí figuraban fueron pensados originalmente como insumos para la discusión presencial. Probablemente, de haber hecho una revisión luego de haberlo conversado, estos habrían suprimido o modificado dicho comentario.

En relación a las marcas nuevas, dos de ellas están dirigidas a cuestiones de escritura propiamente dicha y la tercera se centra en una información que los docentes juzgaban ausente: la relación entre Montoneros y *El Peronista*, publicación que sería utilizada como fuente. Además, los docentes aprovechan la ocasión para introducir una reflexión sobre las posibles formas de utilización de una publicación: en tanto objeto de estudio o como fuente para investigar otros temas.

En el caso de Camilo, los elementos centrales de su recorte habían sido definidos durante los encuentros anteriores, al momento de discutir los temas de investigación de cada uno. Por consiguiente, las instancias de revisión entre pares se centraron en la discusión sobre cómo abordar su objeto de estudio, y sobre los alcances y límites de las preguntas de investigación que podían formularse a partir de las fuentes seleccionadas. En este sentido, las observaciones del par-lector se volvieron insumos valiosos para su proceso de escritura. En su lectura, Mariano identificó aspectos problemáticos del texto, posibilitando al pequeño grupo poner el foco de atención en cuestiones que no habían sido discutidas con anterioridad, y, si bien es cierto que en ocasiones sus intervenciones no apuntaron necesariamente en el mismo sentido que las de los docentes, las mismas resultaron útiles para llamar la atención sobre esos problemas y abrir las discusiones.

Por su parte, el proceso de escritura de Mariel durante estas clases presenta problemas más profundos. Al momento de enviar su título y resumen, la estudiante entrega el siguiente texto:

**Título:**

**“La Patria sin explotadores ni explotados”**

**Las concepciones políticas-ideológicas de la columna José Sabino Navarro sobre la corriente Marxista- Leninista presentes en la revista Puro Pueblo durante los meses de julio a septiembre de 1974.**

**Resumen**

En el presente trabajo abordaremos las representaciones consideradas por la Columna José Sabino Navarro (SN), sobre la izquierda Marxista-Leninista. En 1972, se constituyó la columna José Sabino Navarro a partir de los debates establecidos entre un conjunto de militantes presos en tiempos de la Revolución Argentina. Unos años antes, en julio de 1970 tras la “toma” de la localidad cordobesa de La Calera, los sabinos rechazaron las alianzas que la cúpula montonera efectuó con otros actores del Movimiento Peronista para participar de la apertura electoral y del Frente Justicialista de Liberación Nacional. Asimismo, denunciaron la sobrevaloración de la práctica armada como también la visión foquista y militarista y su abandono de la política de base. Entre las características más sobresalientes de la SN, debe señalarse su adhesión a la denominada “alternativa independiente”, corriente a favor de organizar a la clase obrera por fuera de las estructuras burocráticas del sindicalismo peronista, y la crítica a la praxis desplegada por quien fuera su organización madre: los Montoneros.

En esta línea, el objetivo de nuestro estudio es *Indagar las representaciones con respecto a la Izquierda Marxista-Leninista que sostuvieron la Columna Sabino Navarro en la revista Puro Pueblo.*

En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa a través del análisis de fuentes primarias tales como, prensa gráfica. Asimismo, nos centraremos en la revista Puro Pueblo<sup>1</sup>, que se imprimió durante el año 1974.

*La Hipótesis que se plantea es : La columna José Sabino Navarro a través de la revista Puro Pueblo utilizó categorías provenientes de tradición marxista-leninista para evidenciar su distanciamiento con la organización Montonera y destacarse como alternativa independiente.*

<sup>1</sup> El director fue Luis Rodeiro. Llegó a distribuir 6 números (desde julio a septiembre de 1974, con una tirada quincenal de aproximadamente 20.000 ejemplares) y desapareció con la desarticulación de la Columna.

(PrM2)

El título y resumen de Mariel implica una revisión importante de su tema de investigación. Si en el primer texto enviado el eje estaba puesto en el PRT-ERP, su desplazamiento a Montoneros implica la construcción de un objeto de estudio completamente distinto del original. Por otro lado, y pese a que el escrito muestra avances en relación a los temas debatidos en las tutorías anteriores, todavía presenta múltiples cuestiones a trabajar. En primer lugar, aparecen numerosos problemas de escritura que afectan la coherencia y la cohesión del texto. Mariel omite información importante -la revista *Puro Pueblo* pertenecía a la Columna Montoneros Sabino Navarro (CMSN)-, y no presenta una articulación lograda entre aquellos pasajes que brindan información histórica sobre esa agrupación y los objetivos de su trabajo. En el mismo sentido, el título, escrito en dos renglones, está compuesto por dos cláusulas que no guardan relación aparente entre sí.

En segundo lugar, en el texto de Mariel aparecen usos erróneos de preposiciones y locuciones preposicionales, que contribuyen a la confusión de sus potenciales lectores: en el título se refiere a “las concepciones políticas-ideológicas de la columna José Sabino Navarro **sobre la corriente Marxista-Leninista**”<sup>32</sup>; en el primer párrafo habla de “las representaciones **consideradas por** la Columna José Sabino Navarro (SN), sobre la izquierda Marxista-Leninista”<sup>33</sup>; en el tercero alude a “*Indagar las representaciones con respecto a la Izquierda Marxista-Leninista **que sostuvieron** la Columna Sabino Navarro*”<sup>34</sup>; en el cuarto habla de la “estrategia metodológica cualitativa **a través del**

<sup>32</sup> “Sobre la corriente Marxista-Leninista” podría reemplazarse por “del marxismo-leninismo”.

<sup>33</sup> “Consideradas por” podría reemplazarse por “de”.

<sup>34</sup> “Que sostuvieron” podría reemplazarse por “de”.

análisis de fuentes primarias”<sup>35</sup>; y en el quinto sostiene que la organización estudiada “*a través de la revista Puro Pueblo utilizó categorías provenientes de tradición marxista-leninista*”<sup>36</sup>.

En tercer lugar, la información que brinda el texto parece estar un tanto desorganizada. Recién promediando el resumen se aclara que la CMSN era una escisión de Montoneros. Si esa información se brindara al principio, el trabajo de Mariel quedaría más claro para sus lectores. Por otro lado, la información del último párrafo podría sintetizarse en el tercero, ya que ambos están destinados a explicitar definiciones de la autora en torno a su recorte.

Por último, un cuarto aspecto a considerar vinculado a la escritura es el ortográfico. Entre los errores existentes, la omisión por parte de Mariel de signos de puntuación y un uso inadecuado de la itálica hacen que la lectura de algunos fragmentos del texto se torne dificultosa.

Más allá de lo que hace a la escritura en sí misma, el título y el resumen de Mariel sugieren tres problemas vinculados con aspectos disciplinares. En primer lugar, al hablar de la aparición de Montoneros en 1970 y referirse inmediatamente después a la posición de esta organización respecto del FREJULI (1972), a la apertura electoral (1973) y al periódico *Puro Pueblo* (1974), la estudiante sitúa los hechos en el tiempo de forma poco precisa, cuestión que puede estar relacionada con un manejo precario de los contenidos históricos del seminario.

En segundo lugar, la referirse al marxismo-leninismo, Mariel lo nombra alternadamente como corriente (“las concepciones políticas-ideológicas de la columna José Sabino Navarro sobre la corriente Marxista- Leninista”), como tradición político-intelectual (“*la columna José Sabino Navarro a través de la revista Puro Pueblo utilizó categorías provenientes de tradición marxista-leninista*”) y como categoría utilizada ya sea por los actores, o por ella misma, para denominar a un grupo social determinado (“en el presente trabajo abordaremos las representaciones consideradas por la Columna José Sabino Navarro (SN), sobre la izquierda Marxista-Leninista”). En consecuencia, el uso del término marxismo-leninismo resulta ambiguo: dependiendo de la forma en que lo interprete el lector, podría tratarse de tres trabajos distintos.

---

<sup>35</sup> “A través del” podría reemplazarse por “basada en el”.

<sup>36</sup> “A través de” podría reemplazarse por “en”.

Por último, pareciera existir un desajuste entre el título y resumen, y la hipótesis propuesta por Mariel. Mientras que los primeros se centran en la relación entre la CMSN y el marxismo-leninismo, la última hace referencia a la relación entre esta organización y Montoneros, cuestión que no aparece mencionada en lo que resta del texto.

Algunos de los aspectos aquí descriptos son abordados en las tutorías III y IV. En la primera de ellas, Mariel participa con su texto de la revisión entre pares y, a partir de los comentarios realizados por su compañero y por el equipo docente, modifica algunos fragmentos para la siguiente reunión de pequeño grupo. En la primera de estas instancias, Álvaro es el encargado de leer su trabajo, iniciando el intercambio de la siguiente manera:

**Álvaro:** Bueno, título: "La patria sin explotadores ni explotados". Está entre comillas. Desconozco, pero es algún...

**Mariel:** Es una frase que está en un título adentro de la revista. No lo explicité porque no... No sé si estaría bueno que lo explicité después en una nota al pie.

**Álvaro:** A mí igual me parecía que podía ir tranquilamente sin comillas, capaz.

**Mariel:** Es una...

**Álvaro:** Es un lindo título.

**Mariel:** Porque eso es lo que dicen ellos, eh, en la revista. No lo inventé yo.

**Álvaro:** Es como...

**Mariel:** Como robando un poco... (risas).

**Álvaro:** No, ¿pero es repetitivo todo el tiempo? ¿es como su eslogan "la patria sin explotadores ni explotados"?

**Mariel:** Como yo voy a analizar las categorías marxistas leninistas en esos discursos de ellos, me pareció chocante, como que representaba bien lo que... [¿pensaban?]. (RC9)

Este primer intercambio sobre el fragmento entrecomillado del título da cuenta de que Mariel intenta utilizar una expresión tomada de la publicación que se propone analizar, y que a su juicio ilustra el posicionamiento ideológico de sus autores, para captar la atención de los lectores. Ante la pregunta de su compañero de si es un eslogan o bajada habitual en la revista, la respuesta de Mariel sugiere que tal vez la frase está siendo sacada de contexto, sin guardar una relación clara ni con el espíritu general de la publicación ni con el planteo de su artículo. Además, la asociación entre la idea de explotación que propone la frase y las categorías provenientes del marxismo-leninismo que ella intenta rastrear en la publicación no es necesariamente acertada. En el período en cuestión, fueron

numerosos los actores que, sin reivindicarse necesariamente marxistas, utilizaron la noción de explotación en su discurso<sup>37</sup>.

Luego, el intercambio continúa de la siguiente manera:

**Ay-D:** Lee todo el título, Álvaro.

**Álvaro:** Bueno: "La patria sin explotadores ni explotados": las concepciones políticas e ideológicas de la Columna José Sabino Navarro sobre la corriente marxista-leninista, presentes en la revista *Puro Pueblo*, durante los meses de julio a septiembre de 1974".

**Mariel:** Muy groso (risas).

**Álvaro:** Ni una coma en ese título.

**Mariel:** Es verdad, es verdad. Poner comas.

**Ay-D:** Escribíselo.

**Álvaro:** Casi me ahogo.

**Ay-D:** Hay aspectos de la redacción que también hay que marcar. Ponéselo, en serio.

**Álvaro:** Sí, no quería hacerlo porque yo tampoco soy un corrector, editor...

**Ay-A:** Pero es una observación, es válida. Estamos haciendo ese ejercicio.

**Ay-D:** Toda marca es válida. Después si quieren se pelean afuera (risas), pero el marco es de contribuir... (RC9)

Al reponer el título completo, Álvaro advierte la falta de signos de puntuación, lo que dificulta su lectura. Cuando el docente le solicita que registre la cuestión para su compañera, el primero responde con cierta reticencia. Frente a eso, los docentes restituyen el sentido de la situación de revisión propuesta.

Terminado el intercambio sobre el título, Álvaro comienza con la lectura del texto, remarcando la utilidad del párrafo que reconstruye el surgimiento de la CMSN y dando lugar al siguiente intercambio:

**Álvaro:** Eso a mí... no sé si va en el resumen, pero me sirvió un poquito como para... porque yo empezaba y decía "no estoy entendiendo bien cómo viene esto". Pero vuelvo a decir, no sé si en un resumen o así como un paper, va ese... No sé, a mí me sirve.

**María:** O sea, ¿vos leyendo el resumen entendiste el título?

**Álvaro:** Sí, al principio me asusté. Después dije "qué suerte que me lo explica acá".

**Ay-D:** Bueno, un elemento interesante. *Spoileamos* algo de lo que marcamos nosotros. Una de las cosas que decíamos es: para mí, al revés. No solo es útil

---

<sup>37</sup> Para poner algunos ejemplos, podemos mencionar a diversos grupos cristianos posconciliares y al propio peronismo, cuya doctrina plantea "la eliminación de la explotación del hombre por el hombre y del hombre por el Estado" (Perón, 2014). La idea de la eliminación de la explotación del hombre por el hombre figura, además, en el Pacto de San José de Costa Rica, establecido en noviembre de 1969 (Conferencia Especializada Interamericana de Derechos Humanos, s/f).

el párrafo ese, sino que se termina perdiendo un poco, hasta bien entrado el resumen, que estás hablando de una disidencia de Montoneros. O sea, esa, que es una información central, yo no sé si no la mandaría, primero al título, y también, reordenar de alguna manera el párrafo, cosa de que aparezca antes esto de que es una discusión entre un espacio disidente y la organización Montoneros. O sea, sí dice algo de que en un momento usás "montonero" como adjetivo: "la cúpula montonera", pero hasta el final no sabemos que es un sector que se desprende de ahí. Podría ser cualquier otro que... (RC9)

Los docentes aprovechan el comentario de Álvaro para proponer una revisión de cómo está organizada la información en el texto:

**Mariel:** Como es un resumen, estaría bueno que esté ahí nomás, pum.

**Ay-D:** Hay un texto que es maravilloso, que es el de Howard Becker, sociólogo norteamericano. Nosotros hinchamos mucho con ese texto. Y él dice estas cosas. No hay una sola forma correcta de escribir, pero sí lo que hay son pesos relativos. ¿Está toda la información en este párrafo? Está toda, porque dice que es de Montoneros. Ahora, si pudiéramos usar una compu ahora, jugaría a pasar ese pedacito arriba y verías vos cómo cambia el peso adentro del párrafo, y que es mucho más efectivo lo que estás queriendo decir. Porque en realidad vos lo que estás tomando es una discusión entre los Montos y un sector de los Montos, que lo que hacen es discutir por izquierda con la cúpula que después se va a quedar con el nombre de Montoneros. Y queda mucho más efectivo si vos nombrás eso de la discusión interna al principio que al final. Aunque esté, también. Pero cambia el peso.

**Álvaro:** Sí, capaz me pasó eso. Porque decía "la Columna José Sabino Navarro", y decía "¿de qué viene esto?".

**Ay-D:** En todo caso, es "la Columna Montonera" o "una de las rupturas de Montoneros". Algo hay que poner en el título, y dar vuelta ese párrafo para que quede antes que estamos hablando de un sector interno de Montoneros.

**Mariel:** ¿Eso lo anoto o lo mandás?

**Ay-D:** Eso te lo vamos a poner, pero anotalo, también, si querés.

**Mariel:** No porque no quería que se pierda. Mi objetivo era eso. Era ver las categorías marxistas leninistas que aparecen en los escritos, y ver cómo eso representaba su identidad política y la diferencia de su organización, la base, madre, que es Montoneros. Pero bueno, sí, voy a hacer eso.

**Ay-D:** Es que está clarísimo que hay una discusión acá. Lo que faltaba al principio, con más fuerza, es que esa discusión es una discusión interna de una organización que genera una ruptura. O una ruptura que se excusa en esa discusión.

**Ay-A:** Claro, y que el resultado de esa ruptura va a ser esta columna.

**Mariel:** Tal cual.

**Ay-A:** Porque a mí me pasó que no sé, lo leí por primera vez y fue como "la Columna SN". Y dije "bueno, pero, ¿esto era de alguna revista?". Y después entendí que era una escisión de Montoneros. Pero en el momento... (RC9)



En estos fragmentos del intercambio, los comentarios del par-lector y las respuestas de los docentes están enfocados en la organización de la información que brinda el texto, y en ellos sobresale la necesidad de contextualizar históricamente el objeto de estudio para facilitar la comprensión de los potenciales lectores. En este sentido, la tensión entre contextualización-descontextualización<sup>38</sup> inherente a la escritura cobra especial relevancia para entender dónde radica el problema señalado por Álvaro y la intervención de los profesores. A su forma, cada uno de los intervinientes reconoce la necesidad de brindar la información necesaria para que el texto se constituya en “un universo autónomo” (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012), accesible para los lectores externos.

Ahora, una nueva intervención del par-lector permite al pequeño grupo meterse con los aspectos problemáticos del recorte propuesto por Mariel:

**Álvaro:** Bueno, después me cuesta un poco entender... Lo que queremos ver es... digamos, estas concepciones sobre la corriente marxista-leninista, que... está bien que focaliza en la revista *Puro Pueblo*, pero. ¿Esto explica por qué se separó de Montoneros o se separaron de Montoneros y?... No sé cómo es el orden. O sea, lo que vamos a tratar de investigar, o que vamos a investigar, ¿explica por qué se escindieron de Montoneros? (RC9)

Aquí aparece la cuestión del desajuste entre la hipótesis, que tiene como centro la discusión con Montoneros, y el objetivo del trabajo, consistente en analizar la presencia de categorías del marxismo-leninismo en la revista. Frente a la crítica, Mariel responde que lo que su compañero pregunta está en su texto, y, al tratar de aclarar su planteo, reproduce oralmente su confusión:

**Mariel:** Y, un poco está en el resumen. Ellos lo que critican es eso, la idea de la base de Montoneros, y también le critican la parte del foquismo, todo eso lo desarrollo acá.

**Álvaro:** Esas son las concepciones político-ideológicas que llevaron a separarse...

**Mariel:** Exacto. Y cómo ellos, ese tipo de pensamiento, el cambiar el tipo de base, y este pensamiento sobre... cómo ellos lo plasman a través de categorías, acá en el texto, anoté acá, y que bueno, cómo, leyendo otras cosas de Montoneros, no están.

---

<sup>38</sup> Tomada de Yves Reuter (2006), la tensión entre contextualización y descontextualización es utilizada por diversas autoras para analizar procesos de escritura en ciencias sociales en nivel primario. Al respecto, véanse Lerner, Larramendy y Benchimol (2012); Lerner, Larramendy y Cohen (2012) y Hoz (2016).

**Álvaro:** Bueno, pero... ¿por eso se separaron de Montoneros? ¿O se separaron de Montoneros y a raíz de eso desarrollan categorías propias? ¿O hacen sus caminos?

**Mariel:** Y, esas categorías que yo identifiqué lo identifiqué en la revista, que es en el 74. Ellos se separan un poco antes. Entonces está bueno lo que vos decís.

**Ay-D:** Ellos rompen en función de la campaña electoral, ¿no? Entonces su crítica, primero, es la alianza con el resto del PJ. Pero hay una discusión que va a aparecer también en el texto de Mora González Canosa<sup>39</sup> de la semana que viene, que es entre tendencismo, movimientismo y alternativismo. Y ella lo que dice es que tienen que hacer una alternativa por separado. Entonces no participan del “Luche y vuelve”, de la campaña de Cámpora. Entonces la discusión es esa, la ruptura es por eso, y su justificación, o su forma de romper, o la discusión que dan tiene que ver en término del vínculo con el resto del movimiento peronista y la generación de una alternativa revolucionaria, ¿es así? (RC9)

En este punto, la intervención docente apunta a restituir el contexto histórico y el surgimiento de la CMSN, y aporta elementos conceptuales relativos al análisis del período que sirven a Mariel para elaborar una respuesta más clara que la anterior:

**Mariel:** Sí, bueno, ellos se identifican como clasistas, alternativistas y revolucionarios, que eso los diferencia, básicamente, de la base montonera madre. Y eso aparece en la revista *Puro Pueblo*, en muchas partes.

**Ay-D:** Su propia autopercepción.

**Mariel:** Su identidad política. Cómo ellos se diferencian de los otros grupos. No sé, por ahí lo tengo que... Como no es un tema investigado...

**Álvaro:** No, capaz uno lo va a dilucidar con el trabajo completo. Capaz que te estoy preguntando cómo termina la película.

**Mariel:** No, no. Pero igual es un trabajo que no es muy estudiado. A mí me gustó mucho, pero estaría bueno tal vez explicitar un poco mejor. Por ahí no se entiende... por ahí sí la hipótesis, ¿la leíste la hipótesis? ¿Te aclaró un poco?

**Álvaro:** Sí, ahí también hay un tema... (RC9)

En estas últimas intervenciones, aparecen indicios de la confusión de Mariel a la hora de plantear su recorte. Otra vez, se refiere primero a la identidad y el posicionamiento ideológico de la CMSN, y luego a cómo se diferenciaba de otras organizaciones, cuestión que aparece en su hipótesis en relación a Montoneros. Aunque los dos temas a los que alude podrían ser investigados en el seminario, cada uno de ellos daría lugar a recortes distintos y, en consecuencia, a trabajos diferentes. Esto no es percibido por la estudiante,

---

<sup>39</sup> (González Canosa, 2017).

para quien la falta de claridad en el planteo parece estar más relacionada con cuestiones de escritura que con contenidos disciplinares o metodológicos.

El último intento que hace Mariel por remitir a sus lectores al texto para despejar sus dudas centra la atención del grupo en su hipótesis. Sin embargo, es el propio Álvaro quien sale del tema y pone el foco de atención en otro pasaje del resumen:

**Álvaro:** ¿Puedo antes de la hipótesis hacer otra...? dice "en nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa, a través del análisis de fuentes primarias tales como prensa gráfica. Asimismo, nos centramos en la revista *Puro Pueblo*, que se imprimió...". Acá me llamó la atención. Digo, ¿va a ser solo la revista *Puro Pueblo*, como dice en el título, o de fuentes primarias tales como prensa gráfica y hay otras?

**Mariel:** Hay otras, pero como esto no es definitivo para la clase de hoy dije "voy a tomar solamente estos cuatro números porque son muy contundentes". Porque hay otras, otros escritos, como el documento verde<sup>40</sup>, que le comentaba a ella, que es muy... ahí sí es como que se produce... se ve muy bien la diferencia con Montoneros. Pero *Puro Pueblo* me gustó más, porque es como que está más condensado todo el tema de los Sabinos, y cómo se termina....

**Ay-D:** O sea que vos vas a trabajar con dos fuentes, con panfletos y con las revistas.

**Mariel:** Me gustaría trabajar con *Puro Pueblo*, pero...

**Ay-D:** Solo con la revista, no con los panfletos.

**Mariel:** Entonces por eso puse prensa gráfica. Ahora por ahí saque prensa gráfica y solamente ponga la revista.

**Ay-D:** Acá hay como de base... retomo lo que decía recién Álvaro y es lo mismo que le marcabas recién vos a Anabela<sup>41</sup>, que es que ella pone al final los dos títulos de los diarios con los que va a trabajar, y arriba, cuando habla de fuentes, habla de prensa gráfica. Bueno, vos acá podrías haber puesto directamente "a través del análisis de fuentes primarias, tales como *Puro Pueblo*", o "a través de la revista *Puro Pueblo*". ¿Por qué prensa gráfica? *Puro Pueblo*. Si es breve y es bueno, dos veces bueno. Acá lo mismo. Directamente vamos a trabajar con *Puro Pueblo*. (RC10)

La marca del estudiante-lector apunta a precisar mejor las fuentes con las que Mariel se propone trabajar, cuestión que también responde a la poca claridad a la hora de construir su recorte de investigación. Si su intención es centrarse en la revista, el trabajo de la estudiante abordará algunos meses de 1974; si, en cambio, decide incorporar otras

---

<sup>40</sup> El Documento Verde es un manifiesto producido por presos políticos pertenecientes a Montoneros en 1972. En él sus autores esbozaban una crítica a la conducción de la organización por su militarismo y falta de trabajo político con las bases.

<sup>41</sup> Al analizar los registros de clase, pudimos apreciar que, en realidad, el señalamiento de Mariel a su compañera era otro. Sin embargo, la conclusión a la cual se arribó en esa discusión fue similar a la de este intercambio.

fuentes como el Documento Verde, su recorte se ampliará, comenzando en 1972. Llegado este punto y a pocos minutos de finalizar la clase, los docentes deciden agregar algunos comentarios sobre los resúmenes de los estudiantes, retomando aspectos planteados por sus pares e introduciendo otros nuevos. Al referirse al texto de Mariel, se produce la siguiente intervención:

**Ay-D:** Nosotros anotamos esto: que en el título hablás sobre la corriente marxista-leninista, acá hablás de categorías provenientes de la tradición marxista-leninista, y acá "representaciones con respecto a la izquierda marxista leninista". Entonces la izquierda marxista-leninista aparecería como categorías en un caso, o sea, como elementos de análisis que utiliza la propia organización, como una corriente, una corriente es en realidad un conjunto de actores que disputa, o como una tradición de pensamiento. Entonces esta confusión que él pregunta, que no termina de entender, tiene que ver con esto, con no terminar de dilucidar si vas a trabajar sobre... los tres son temas súper interesantes y muy válidos. Tu recorrido había sido... al principio vos habías planteado que querías ver qué mirada aparecía en *Puro Pueblo* sobre la izquierda, pero poniendo a la izquierda como un actor por afuera, ¿no? como los actores de izquierda. Vos habías dicho sobre el PRT, por ejemplo.... (RC9)

Así, el docente retoma el señalamiento de Álvaro en relación a la poca claridad del planteo de Mariel, y repone la distinción entre los tres términos utilizados por la autora del resumen para referirse al marxismo-leninismo -como corriente, como tradición político-intelectual y como categoría-. Para comenzar a despejar la confusión, intenta reconstruir el camino realizado por la estudiante desde la primera enunciación de su tema hasta ese momento.

**Ay-D:** Después restringiste a *Puro Pueblo*. Ahora, lo que yo digo es: los tres temas son interesantísimos, pero son tres temas distintos. Porque vos podés ver qué impacto tiene, o qué elementos del marxismo-leninismo hay y cómo se articulan en el discurso de *Puro Pueblo*, es un trabajo.

**Mariel:** Eso quiero hacer yo.

**Ay-D:** Entonces ojo con "corriente" y ojo con "la tradición". Bueno, vos vas a leer su revista y vas a decir qué cosas, qué elementos del marxismo aparecen en los números de *Puro Pueblo*. Entonces no te metés con los volantes del comando. Ahora, si vos quisieras...

**Mariel:** El tema es que yo no quería ser reiterativa, no quería que lean siempre lo mismo. Entonces puse diferente tipo de expresiones. (RC9)

La justificación de Mariel respecto de la inclusión de los distintos términos resulta clave: al tratar de evitar un problema de escritura como puede ser la reiteración excesiva de palabras, la estudiante emplea como sinónimos dos términos que tienen significados

distintos<sup>42</sup>. Casi accidentalmente, la tarea de escritura pone en evidencia un error conceptual de la autora del texto, relativo al campo disciplinar de referencia.

**Ay-D:** Claro, lo que pasa es que "corriente", "categoría" y "tradición" no son sinónimos. Fíjense qué interesante, que a partir de esta mirada vamos puliendo los temas también. Entonces vos te referías a esto: qué elementos encontrás vos en el discurso de la CMSN, específicamente en la revista *Puro Pueblo*, provenientes de la tradición marxista.

**Mariel:** Yo propongo eso porque ya la leí y encontré varios elementos. Por eso voy por eso.

**Ay-D:** Bueno, pero el comentario de él, en ese sentido, está re bueno, porque te ayuda a vos a terminar de recortar. Dio un pie maravilloso. (RC9)

Lograda una nueva definición, los docentes avanzan con otros aspectos del texto de Mariel, a fin de que la estudiante identifique los problemas restantes y pueda continuar delimitando su recorte:

**Ay-A:** Una duda que me acaba de surgir, pero que también, quizás, estoy improvisando, pero que también capaz ayude a recortar o a decir "bueno, esto no me interesa". Pensándolo con otras palabras, porque vos acá decís, hablás de representaciones, y si querés hablar de representaciones te tenés que meter con todo un bagaje teórico propio de las representaciones en ciencias sociales. (RC9)

El señalamiento de la ayudante pone el foco nuevamente sobre el vocabulario empleado para enunciar el recorte de investigación. Al igual que con el uso de los falsos sinónimos, la utilización de términos como "representaciones", centrales en ciertas corrientes teóricas de la sociología y la psicología social, puede responder a necesidades del campo de la escritura y sin quererlo generar problemas relativos a los contenidos disciplinares. Luego, su intervención continúa con el último aspecto importante a definir:

**Ay-A:** Pero, por otro lado, vos, hablando de lo teórico que planteamos en la materia, ¿A vos lo que te gustaría ver son elementos de la identidad de la CMSN a partir de esta revista?

**Ay-D:** Eso sería otra cosa...

**Mariel:** Es más lo que dijo el profesor hace un momento.

**Ay-A:** Porque estos discursos marxistas-leninistas pueden ser parte de la construcción identitaria de esta columna. Y vos lo que podrías ver es cómo este discurso es parte de la identidad de la CMSN, que se esboza en esta revista *Puro Pueblo*.

**Ay-D:** Esa es otra entrada posible.

---

<sup>42</sup> Una situación similar es relatada por Beatriz Aisenberg y Delia Lerner en su trabajo sobre la escritura en Ciencias Sociales en el nivel primario. A diferencia de nuestro caso, allí es la maestra quien plantea la necesidad de utilizar sinónimos para solucionar problemas "de forma", cuestión que origina otros "de contenido" en las producciones infantiles (Aisenberg & Lerner, 2008, pp. 33–35).

**Mariel:** Esas dos parecen que están... Ahora que lo veo acá, parece que están acá.

**Ay-A:** Es que están acá, pero, con otras palabras.

**Ay-D:** Lo que él decía, de que tenía confusión, tiene que ver con eso.

**Ay-A:** Y a la vez también acá hablás de que estas categorías, el uso de estas categorías, son una forma de diferenciarse de Montoneros. Entonces yo por eso digo...

**Ay-D:** Y ahí uno también podría entrar y decir "bueno, hago la comparación de Puro Pueblo con la prensa montonera", y ver las categorías... Y esto, ¿por qué es interesante lo que marca ella? Porque da cuenta un poco de lo que hablábamos la vez pasada con Álvaro también, que es que el recorte que uno hace del tema es chiquitito para escribir. Que no quiere decir que sea lo único que investigue. Esto que acaba de tirar ella son dos artículos más. Uno podría pensar un proceso de investigación más amplio, que no son solo cincuenta horas de un seminario. Bienvenida, tenemos un grupo de investigación, te podés sumar cuando vos quieras, al igual que cualquiera de ustedes. Pero tiene que ver con que uno hace una investigación en la cual abre un montón de temas, pero en la escritura los tiene que cerrar. Bueno, vos tenés que hacer un cierre. ¿Un cierre en función de qué? De cómo estés tomando lo de marxismo-leninismo, o en función de si tomás lo que dice ella de la identidad, que sería otro recorrido posible. Pero hay que hacer un cierre, porque como estaba planteado acá hay como diferentes niveles. Que es un poco lo mismo que decíamos, lo que vos preguntabas de Laura Lenci, y lo que yo traía del título del artículo de ella<sup>43</sup>. Cuando dice "peronismo" y "cristianismo", y "revolución", ¿son tradiciones de pensamiento? ¿son posicionamientos? ¿O es peronismo como identidad y *Cristianismo y Revolución* como revista? Es un poco lo que aparece también acá. No queda claro en qué términos lo estás usando en diferentes momentos, y no son sinónimos. Entonces habría que emproljar eso. Nosotros habíamos marcado eso y lo de dar vuelta esto de Montoneros y pasarlo más arriba. (RC9)

La pregunta de la ayudante-alumna en relación al tema termina de plantear las dudas en torno al recorte de Mariel, al traer a la discusión la hipótesis y mostrar el desajuste respecto del objetivo incluido en el resumen. Una vez que Mariel identifica el problema, el docente propone quedarse con el análisis de las categorías provenientes de la tradición marxista, dejando para posteriores indagaciones el análisis del vínculo con Montoneros.

Abordados los problemas centrales por parte de los docentes, la última intervención de la ayudante vuelve sobre dos aspectos superficiales del texto:

**Ay-A:** Otro detalle: cuando decís "en esta línea, el objetivo de nuestro estudio es", ahí lo mandás en cursiva. No hace falta que lo cambies, seguí en el formato en el que estabas. Y la hipótesis también: "la hipótesis que se plantea:"

---

<sup>43</sup> (Lenci, 1998).

y cursiva de nuevo. No hace falta. Y el detalle de la nota al pie: no sé si era necesario o se podría dejar esta aclaración "el director de la revista..." para más adelante, para el cuerpo, o para la introducción.

**Ay-D:** Esto puede ir en la introducción, cuando cuentes de la revista también...

**Ay-A:** Para la introducción capaz que es algo que ocupa un poco de espacio, y tranquilamente es algo que podrías aclarar después.

**Ay-D:** Sí, totalmente. (RC9)

Con este intercambio concluye la primera instancia de trabajo sobre el texto de Mariel en el pequeño grupo. Al finalizar la clase, la estudiante se acerca a los docentes para preguntar cómo puede hacer para mejorar su escritura, a lo que éstos responden:

**Ay-A:** [Te recomiendo] que leas un montón de resúmenes. No sé, buscás en *Google Académico* ponencias, y te ponés a leer resúmenes. Y ahí también te vas a dar cuenta de las cosas que te empiezan a hacer ruido.

**Ay-D:** Nosotros trabajamos muchísima bibliografía actual, y una de los propósitos de eso tiene que ver con que vean textos parecidos a los que estamos pidiendo que ustedes escriban. Entonces también pueden agarrar los textos que trabajamos en la clase, los *power point* de la cátedra...

**Ay-A:** Pueden buscar los textos del Jefe de Cátedra, que tiene uno resúmenes re lindos.

**Ay-D:** Pueden escribir versiones distintas y ver con qué se quedan de eso también... Becker dice que la escritura es por capas, que tiene un montón de trabajos empezados, y que los trabajos van con sedimentos. De repente uno agarra de nuevo el trabajo, modifica o escribe versiones... Es un trabajo muy artesanal, la escritura. La idea es poder reproducir algo de eso en el marco del seminario. (RC9)

Frente a la pregunta de Mariel, los docentes sugieren diversas estrategias: leer textos similares a los que ella debe escribir, consultar los materiales de los talleres de escritura y producir diferentes versiones del mismo texto para elegir la mejor. La primera recomendación apunta a que la estudiante ejercite el posicionarse como lectora de textos académicos, identificando los elementos que se hallan presentes habitualmente en dichos textos y los recursos de los que se valen los autores al escribir. La segunda remite a la formalización de esos aspectos realizada en el taller de escritura. La tercera aspira a que pueda sopesar las diferencias entre las posibles formas de presentar la información y elegir la más pertinente.

Luego de la clase, los docentes envían la devolución del título y resumen de Mariel a través del campus. En ella figuran los siguientes comentarios:

Tabla 6: *Maríel – Devolución docente de Título y Resumen*

| Fragmento del texto (PrM2)  | Comentario de los docentes   |
|---|--|
| <b>“Las concepciones políticas-ideológicas de la columna José Sabino Navarro sobre la corriente Marxista- Leninista presentes en la revista Puro Pueblo durante los meses de julio a septiembre de 1974”.</b>   | En alguna parte del título deberías incluir que es una escisión de Montoneros.   |
| <p>“En el presente trabajo abordaremos las representaciones consideradas por la Columna José Sabino Navarro (SN), sobre la izquierda Marxista-Leninista.</p> <p>En 1972, se constituyó la columna José Sabino Navarro a partir de los debates establecidos entre un conjunto de militantes presos en tiempos de la Revolución Argentina. Unos años antes, en julio de 1970 tras la “toma” de la localidad cordobesa de La Calera, los sabinos rechazaron las alianzas que la cúpula montonera efectuó con otros actores del Movimiento Peronista para participar de la apertura electoral y del Frente Justicialista de Liberación Nacional. Asimismo, denunciaron la sobrevaloración de la práctica armada como también la visión foquista y militarista y su abandono de la política de base. Entre las características más sobresalientes de la SN, debe señalarse su adhesión a la denominada “alternativa independiente”, corriente a favor de organizar a la clase obrera por fuera de las estructuras burocráticas del sindicalismo peronista, y la crítica a la praxis desplegada por quien fuera su organización madre: los Montoneros”.</p> | La mención a la Columna Sabino Navarro como escisión de Montoneros, que está hecha al final de este fragmento, es el dato fundamental para entender el resumen. Deberías reformular para que aparezca con más centralidad en estos párrafos. |
| “En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa a través del análisis de fuentes primarias tales como, prensa gráfica. Asimismo, nos centraremos en la revista Puro Pueblo, que se imprimió durante el año 1974”.  | Si ya tenés definido que vas a trabajar con una revista en especial podés ponerla directamente.  |
| “ El director fue Luis Rodeiro. Llegó a distribuir 6 números (desde julio a septiembre de 1974, con una tirada quincenal de aproximadamente 20.000 ejemplares) y desapareció con la desarticulación de la Columna”.   | La información de esta nota al pie es prescindible en el resumen. Podrías incluirla en la introducción.  |



|   |   |
|---|---|
| <p><i>“de tradición marxista-leninista...”.</i></p> | <p>En el resumen aparece el marxismo-leninismo como corriente, como tradición de pensamiento y como marco teórico para el análisis político. Deberías terminar de definir en cuál de estos sentidos te vas a centrar, porque en función de eso pueden surgir tres trabajos distintos.</p> |
|---|---|

Al igual que en el caso de Camilo, los comentarios al texto de Mariel fueron hechos antes del intercambio en la clase y enviados luego. Sin embargo, en este caso las marcas docentes prácticamente se limitan a cuestiones de escritura y organización de la información, y solo una apunta a problematizar el contenido. Probablemente, esto pueda deberse al hecho de que, a la hora de corregir, ciertos aspectos resultan más difíciles de plasmar en una devolución por escrito, y que las marcaciones hechas son, en realidad, “apuntes” que los docentes tomaron sobre el texto, para luego intervenir en la clase. Por consiguiente, éstos pudieron considerar que no era necesario desarrollar exhaustivamente cada cuestión identificada.

Más allá del detalle de cómo se elaboraron esos comentarios, consideramos pertinente citar nuevamente aquí el trabajo de Lerner, Larramendy y Benchimol (2012) realizado en el nivel primario, donde las autoras afirman que

las anotaciones del docente en el texto [...] no son autosuficientes, requieren ser contextualizadas en una observación personal durante la cual se retome tanto el sentido de lo que los alumnos sostienen en su producción como el que el docente quiere comunicar a través de lo que se ha anotado. (p. 81)

En este sentido, vuelve a quedar en evidencia la importancia de las condiciones didácticas que ofrece la propuesta de enseñanza, al incorporar dentro de los contenidos a enseñar al trabajo de lectura y revisión de las producciones de los estudiantes, y al destinarle parte del tiempo didáctico disponible.

A partir de los comentarios realizados por su par-lector y por los docentes, Mariel trae al siguiente encuentro de tutorías las modificaciones realizadas a su título y resumen. Aunque no entrega una nueva versión, relee para el pequeño grupo algunos fragmentos del texto original y sus transformaciones, lo que da lugar a diversos intercambios en torno a las nuevas definiciones. El primero se centra en el título:

**Mariel:** Quiero leer primero el título de la anterior, (...) un desastre. El título anterior decía "La patria sin explotadores ni explotados" entre comillas,

porque él [en alusión a Álvaro] me decía que lo tenía que sacar, "las concepciones políticas e ideológicas de la Columna Sabino Navarro sobre la corriente marxista-leninista presentes en la revista *Puro Pueblo* durante los meses de julio a septiembre de 1974". Ése era... Y cambié. Puse "'Patria sin explotadores ni explotados'", eso lo sostengo porque me gusta, "Categorías políticas e ideológicas de la Columna Sabino Navarro presentes en la revista *Puro Pueblo* durante 1974".

**Ay-D:** ¿Cómo quedó entonces?

**Mariel:** Quedó "'La Patria sin explotadores ni explotados'. Categorías políticas e ideológicas de la Columna Sabino Navarro presentes en la revista *Puro Pueblo*".

**Ay-D:** Listo, vas a pensar en términos de categorías. (RC10)

La modificación propuesta por Mariel parece resolver la ambigüedad en torno a qué elementos pretende estudiar en relación al marxismo-leninismo. Sin embargo, al hablar de “categorías políticas e ideológicas”, la estudiante da cuenta de no tener claro a qué se suele llamar “categorías”, ya que estas no pueden ser clasificadas como políticas e ideológicas. Sin embargo, el docente no se detiene en la cuestión y valida la definición de la alumna en relación a las discusiones anteriores, priorizando el trabajo sobre los problemas más profundos y dejando para después las cuestiones secundarias. Luego, Mariel pone el foco en el objetivo de su trabajo:

**Mariel:** En base a eso, mi objetivo anterior era "indagar las representaciones de la izquierda sostenidas por la Columna Sabino Navarro en la revista". La actual es "mi objetivo es indagar las categorías provenientes de la izquierda marxista-leninista presentes en la Columna Sabino Navarro, en la revista *Puro Pueblo*". Cambié totalmente el tema de las definiciones.

**Ay-D:** Te centraste en categorías, en pensar en las categorías del marxismo. Igual, ahora que lo tenés tan definido, lo podés agregar en el título. No está mal que esté en el título. En todo caso, lo que podés poner es qué elementos del marxismo-leninismo aparecen en el discurso en tal revista. O aparecen en el periódico. Vos podés hacer un planteo más amplio en el título. El tema es que cuando hablás de corriente aludís a actores o a sujetos. En cambio, decís esto: elementos del marxismo-leninismo, o elementos de la tradición marxista, en el periódico *Puro Pueblo*. Queda buenísimo. (RC10)

Modificado el objetivo, la versión leída resulta coherente con el nuevo título. Por consiguiente, el docente sugiere que, en la medida en que las definiciones van ganando precisión, parte de la información puede ser incluida también en el título. A continuación, Álvaro, quien había realizado la lectura en el encuentro anterior, pregunta por otro de los elementos conflictivos del texto de Mariel:

**Álvaro:** La hipótesis se mantiene.

**Mariel:** No, mi hipótesis era que la Columna José Sabino Navarro, a través de la revista *Puro Pueblo*, utilizó categorías provenientes de la tradición marxista-leninista para evidenciar su distanciamiento con la organización madre, que es Montoneros. Y bueno, destacarse como alternativa independiente. Ahora, yo no voy a tirar una hipótesis ahora, sabiendo que falta un montón todavía. (RC10; 5)

Frente a la pregunta de su compañero, Mariel no logra justificar la supresión de su hipótesis. Pese a que probablemente su eliminación no esté relacionada con la resolución del problema conceptual que se expresaba en ella, lo cierto es que al desecharla su texto gana coherencia, dado que la misma alude a un tema diferente del resto del resumen. No obstante, a partir de la redacción de la hipótesis descartada, la ayudante plantea a la estudiante una cuestión que no había sido revisado antes, también referida a las categorías:

**Ay-A:** Una pregunta: ¿Solo a través de esta revista utilizó estas categorías?

**Mariel:** Es una revista que tiene como seis números, y después tiene otras... Es como una revista que condensa todo su pensamiento, desde sus orígenes hasta su culminación. Entonces me pareció más rico estudiar esa parte y no todo, porque apenas comienza esta Columna hace como un documento verde, que es desde la prisión. Y eso habla más del lado de la diferenciación con Montoneros. Y habla más de sus propias normas como partido, o como organización. Es de interpretación más propia que con un otro.

**Ay-A:** Mi pregunta va más por cómo está construida la oración. Porque es como que se da a entender que en esa revista *utilizó* estas categorías. Bien, ¿Podría haber sido que en otra revista podría haber usado otras categorías? Es una cosa medio de hinchapelotas mía, perdón, pero de cómo está construida una oración, de cómo se afirman ciertas cosas.

**Mariel:** Yo porque identifiqué estas categorías. Leí algunos números, no leí todo. Leí dos, y encontré esas categorías en esas revistas. Después leí el Documento Verde y no identifiqué. Entonces si no las identifiqué dije "no me voy a meter porque no estaría siendo (...)". No identifiqué categorías como "dictadura del proletariado" en el Documento Verde, y sí lo identifiqué en *Puro Pueblo*. Después hay otra diferencia, que no dicen "Pueblo", sino que dicen "clase obrera"... (RC10)

La ayudante intenta mostrar en dos oportunidades que, tal como están redactada la hipótesis, podría interpretarse que la organización había “usado” esas categorías, sugiriendo que existía cierta impostura y dando a entender que esos no eran los términos con los que la organización enunciaba su discurso habitualmente. A partir de su segunda pregunta, Mariel comprende el planteo de la docente y responde de forma pertinente, dando cuenta de las diferencias existentes entre la publicación y un documento interno de

la CMSN. Más allá del contenido de la respuesta, lo cierto es que al momento de discutir el texto los docentes no logran identificar la regularidad en los problemas de Mariel en relación al uso de preposiciones y locuciones preposicionales que se expresa también en este caso, por lo que no son capaces de intervenir adecuadamente. Al tomar este fragmento del texto como un caso aislado y no poder devolver a la estudiante el problema recurrente, la pregunta efectuada por la ayudante pierde potencia.

Más adelante, el intercambio vuelve a centrarse en cuestiones de contenido. Luego de felicitar a la estudiante por los avances, el docente propone reemplazar la noción de marxismo-leninismo por “tradición marxista”, a fin de facilitar su trabajo de análisis:

**Ay-D:** Hablar de marxismo-leninismo es hablar de una forma muy específica de entender el marxismo. Ahí sí, como estrategia de escritura, yo pondría "la tradición marxista". Porque, en realidad, hablar de “clase obrera”, no es solamente el marxismo-leninismo que lo hace. Hay múltiples lecturas del marxismo. Hablar en términos de hegemonía, por ejemplo, no son términos que use necesariamente Lenin, pero sí son parte del marxismo. Entonces yo, en realidad, sería más ambiguo ahí. Hablaría de la tradición marxista. Porque Sartre es marxismo, y es muy leído por estos sectores. Es un marxismo humanista, no necesariamente de Lenin.

**Mariel:** Sí, porque yo vi que de hecho usaban por ejemplo (...) y Lenin como base para sus ideas y dije "bueno, qué onda"....

**Ay-D:** Bueno, pero es interesante identificar esto y decir "bueno, citan al *Qué hacer*". No es menor que estén citando a Lenin. Lo que dijo es: ojo, porque tal vez haya categorías que no las puedas encuadrar como marxismo-leninismo, pero que sí provienen de la visión marxista. Porque en realidad, acá, como en todos lados, uno es ecléctico y se apropia de categorías y de formas de pensar de todos lados. Un ejemplo muy claro es la idea de guerra popular prolongada. Viene de los chinos, y sin embargo está muy presente en el discurso de la izquierda peronista. Hablar de la larga marcha del pueblo. Toman un montón de cosas de Mao, y no es marxista-leninista necesariamente. Entonces simplemente es eso, eliminando "leninista" a vos te da más sogá para jugar desde ahí, que no quita que después puedas decir "bueno, esto claramente es de la tradición de Lenin", pero hay otros que quizás son más difusos, menos justificables que sean estrictamente leninistas, pero siguen siendo miradas marxistas.

**Mariel:** Es como que me da más libertad para explayarme.

**Ay-D:** Te va a dar más sogá a vos para no...

**Mariel:** Me estoy matando viendo las categorías y de dónde vienen...

**Ay-D:** Eso, por un lado, porque es un problema rastrear de dónde vienen las categorías. Uno puede identificar algunas lecturas que son estrictamente marxistas y ahí sí, claro, estás hablando de proletarios y burguesía, y estás pensando en términos marxistas. Ahora, a qué marxismo viene, ahí podés o

hacer un doctorado, o eliminar la palabra leninista y estamos todos contentos.  
(RC10)

La propuesta de eliminar el término “leninista” en lo que Mariel pretende estudiar responde a la intención del docente de evitar forzar los análisis realizados por los estudiantes, más allá de lo que resulta efectivamente observable en las fuentes. Por su parte, cuando el profesor plantea la cuestión, la autora del resumen da cuenta de las dificultades que tiene para realizar dicho análisis.

Por último, y debido a que en una de sus intervenciones Mariel había vuelto a mencionar la diferenciación entre la CMSN y Montoneros, el docente vuelve sobre esta cuestión para terminar de delimitar el recorte:

**Ay-D:** Me parece que tienen mucha más sustancia que lo que habías traído el viernes pasado, estos cambios que hiciste. Ahora, ¿con qué elementos de Montoneros lo estás comparando, como para decir que esa es una diferenciación de la organización madre?

**Mariel:** Es una buena pregunta, porque estaba pensando en *Cristianismo y Revolución*, pero también me tendría que meter en analizar...

**Ay-D:** Lo que pasa es que *Cristianismo y Revolución* no es una revista de Montoneros. [...] Cuando hablás de la diferenciación con la organización madre, yo lo que te pregunto es cómo hablaba la organización madre. (RC10)

Así, el profesor pone en evidencia que, para comparar las dos organizaciones, es necesario tomar también fuentes de Montoneros y analizar su discurso. A continuación, ofrece otra alternativa más viable para el trabajo en el cuatrimestre:

**Mariel:** Eso también habrá que explicitarlo, ¿no?

**Ay-D:** O eliminar la diferenciación e identificar qué elementos del marxismo toma la Columna. Y después sos bienvenida al grupo de investigación para hacer tus horas externas<sup>44</sup> sobre las publicaciones de Montoneros de la época y establecer diferenciaciones. Pero ya encontrar elementos en esa revista es un trabajo. Te invito a que leas, por ejemplo, el trabajo de Campos<sup>45</sup>, que escribe sobre Tacuara del Manchón, que es la publicación del MNRT<sup>46</sup>, y él se centra en esa publicación, y esa publicación tiene cuatro números. Y dice "no la estudió nadie, tomo esto, esto y esto". Él agarra tres ejes para analizarla: el racismo, el nacionalismo y la mirada sobre la revolución, no me acuerdo cuáles eran. Es un ejemplo hermoso para tomar y para pensar el trabajo sobre una revista.

**Mariel:** Es que no quería que quede tan corto.

---

<sup>44</sup> Además de cursar los seminarios de investigación, los estudiantes pueden solicitar a la Facultad acreditar hasta cien horas de investigación realizadas en grupos y proyectos reconocidos por ella, a requerimiento del equipo en el que se inserta el estudiante y mediante la presentación de un informe final.

<sup>45</sup> (Campos, 2019).

<sup>46</sup> Movimiento Nacionalista Revolucionario Tacuara.

**Ay-D:** Es que no es corto, es al revés. No es corto, así uno escribe en profundidad sobre lo que pasa en esa revista. La cuestión de Montoneros la vas a tener que poner. ¿Cuándo? Cuando hagas una reconstrucción histórica del contexto, cuando plantees quién es la Columna, es imposible entender la CMSN si no planteás esa discusión con Montoneros. Ahora, no le podés preguntar a esa fuente en qué se diferencia de Montoneros... salvo que lo digan explícitamente. Que, aún si lo dicen explícitamente, es la mirada que tienen los Sabinos. Yo puedo decir "estos son fachos", y no es que esos sean fachos, es que yo digo que son fachos. Mirando solo la revista *Puro Pueblo* no podés saber qué los diferencia de las publicaciones de Montoneros o de la línea de Montoneros. Podés saber qué elementos tienen ellos ahí, digo, en todo caso podrás plantear, y es una pregunta interesante, en las conclusiones o en las posibles líneas de continuación, comparar ese discurso de lo que vos viste en la revista, estos elementos, con los materiales de Montoneros de la época. Pero yo te diría por ahí, lo de marxismo-leninismo es más simple, porque en realidad es eliminar eso, y después... el eje de la diferenciación va a estar porque es la ruptura entre ellos. (RC10)

Así, el docente finaliza su intervención aludiendo a la necesidad de construir una relación coherente entre tema, recorte y fuentes, como criterio para avanzar en las definiciones pendientes. Luego de la discusión durante estas dos instancias de tutorías, Mariel presenta una nueva versión de su título y resumen junto con la entrega del avance de su trabajo final, que será analizada en el apartado siguiente.

A diferencia de lo sucedido con Camilo, en el título y resumen de Mariel aparecieron múltiples cuestiones a revisar, relativas tanto a la escritura como a los contenidos disciplinares. Las mismas fueron abordadas a partir de las intervenciones del par-lector, a medida que este iba señalando diversos problemas hallados en el texto: en algunos casos, su correcta caracterización por parte de los docentes dio lugar a revisiones exitosas; en otros, la imposibilidad de identificar la naturaleza de los mismos hizo que las intervenciones fueran menos efectivas.

En ambos casos, la propuesta de revisión entre pares de título y resumen resultó potente. Centradas en su mayoría en el recorte de investigación, las marcaciones realizadas por los compañeros del pequeño grupo sirvieron a los autores de los textos para hallar puntos débiles en sus escrituras. Si bien la justificación de los pares-lectores sobre cuáles eran los problemas hallados no siempre fue clara, sus señalamientos fueron acordes a las dificultades detectadas por los docentes. Luego, la utilidad de la discusión sobre estos aspectos estuvo ligada en buena medida a la capacidad de los docentes de identificar los problemas del texto e intervenir en función de ellos: en los casos en que éstos fueron

correctamente comprendidos, las intervenciones pudieron promover avances simultáneamente en los procesos de escritura de los estudiantes y en su trabajo con los contenidos disciplinares; cuando eso no fue posible, las intervenciones realizadas no pudieron trascender el contexto inmediato de la escritura del resumen, resultando útiles para resolver un problema particular en el texto, pero sin llegar a someter a revisión los contenidos que le dieron origen.

Si comparamos lo sucedido en torno a la discusión del título y resumen respecto de los intercambios de las clases anteriores en relación a los temas de investigación, pareciera que la distancia entre el texto escrito y lo que querían expresar sus autores fuera menor. Probablemente, las múltiples discusiones en torno a las escrituras, y las revisiones de los textos que estas originaron, hayan hecho que lo escrito se fuera pareciendo cada vez más a lo que los estudiantes querían decir, disminuyendo gradualmente la opacidad del texto en relación al pensamiento de sus autores, y ayudando a éstos a clarificar sus ideas. Versión a versión, los temas discutidos y las distancias entre lo escrito y lo dicho por sus autores se fue reduciendo; a su vez, la progresiva definición de los elementos centrales de sus recortes les permitió centrar la mirada en problemas secundarios y aspectos de menor importancia.

Como hemos visto hasta aquí, en la escritura de los títulos y resúmenes se hicieron visibles problemas de diversa índole, tanto relativos al espacio del contenido como al retórico. En el caso de Camilo, la nueva versión de su título y resumen siguió presentando aspectos disciplinares a trabajar, que, aunque ya no se vinculaban con los elementos centrales de su recorte, aludían al tipo de análisis que era posible realizar en función del objeto de estudio construido. Esto permitió a los docentes comenzar a atender a los problemas de escritura presentes en su texto, muchas veces relacionados también con cuestiones conceptuales. En el caso de Mariel, en cambio, su primera versión de título y resumen presentó problemas más serios de coherencia, y dificultades de escritura más importantes que las de Camilo; en su conjunto, estos sugerían un dominio más precario de los contenidos propios de las disciplinas de referencia, una menor apropiación de los recursos del género académico y un uso menos experto de las estrategias de escritura por parte de la estudiante.

Esta situación se reflejó en las revisiones hechas por cada uno. Mientras que la de Camilo podría considerarse sobresaliente, dado que las modificaciones realizadas a su

texto anterior no implicaban alteraciones considerables en su contenido y planteo, en el caso de Mariel la primera versión de título y resumen, presentada en la revisión entre pares, implicó una reformulación completa de su recorte de investigación. Luego, la modificación realizada para la segunda tutoría fue sobresaliente, ya que en ella la estudiante avanzó con lo conversado en la clase, aumentando la claridad de lo expresado en el escrito original, aunque sin alterar el sentido general del mismo.

En este sentido, y a diferencia del momento anterior, las discusiones en el pequeño grupo se centraron exclusivamente en las escrituras, y apuntaron a revisar tanto el contenido de los textos como la forma en que éste se expresaba. Partiendo de los comentarios realizados por los pares-lectores, los profesores problematizaron diversos aspectos de los trabajos. A medida que los estudiantes avanzaban en sus definiciones, el foco de las intervenciones estuvo puesto cada vez más en aspectos específicos de las producciones, a la vez que intentaban reponer los elementos centrales de los recortes cuando los estudiantes proponían nuevas aperturas o desviaciones del planteo ya acordado. Así, en el caso de Camilo las intervenciones apuntaron a revisar problemas conceptuales y disciplinares que, aunque relevantes para el análisis que intentaba realizar el estudiante, no afectaban a la construcción de su objeto de estudio. En el caso de Mariel, por el contrario, las intervenciones docentes en las tutorías todavía apuntaron a definir más claramente los elementos del recorte y sus relaciones entre sí.

Por último, además de lo trabajado en el pequeño grupo, los docentes también devolvieron a los estudiantes los textos con comentarios escritos, donde aparecían marcas que complementaban los intercambios de las tutorías y sugerencias de escritura que no habían sido discutidas en clase.

En el apartado que sigue, analizaremos las últimas modificaciones realizadas por Camilo y Mariel a sus títulos y resúmenes, en función de los avances en el análisis de las fuentes y de las entregas finales de sus trabajos de investigación.

### **6.2.2 Reescrituras posteriores y últimos ajustes del recorte**

En las clases siguientes a la revisión entre pares, la discusión en el pequeño grupo se centra en el proceso de elaboración de los trabajos finales. A medida que los estudiantes avanzan con la confección de las diversas partes de sus artículos, algunos de sus hallazgos



y reflexiones generan nuevas discusiones en torno a los recortes de investigación y, por consiguiente, producen modificaciones en sus títulos y resúmenes.

En el caso de Camilo, el análisis de las fuentes seleccionadas plantea nuevas preguntas. Frente a la consulta del docente por los avances realizados entre una y otra tutoría, éste afirma:

**Camilo:** Algo escribí. No mucho. El tema mío era cómo interpretaba la revista *El peronista*, de la agrupación Montoneros, durante los días previos al primero de mayo, y lo que ocurre después. Cómo lo interpreta Montoneros. Igual lo reformulé un poco porque encontré otra publicación, cuando discuten con *El caudillo*, que es una publicación de la derecha, y que después del acto le dicen "bueno, ¿vieron que Perón los echó de la Plaza?". Y cómo ellos le responden, y cómo se empieza a producir una guerra discursiva a partir de ahí.

**Ay-D:** ¿Con otra revista?

**Camilo:** Es una revista financiada por López Rega...

**Ay-D:** Ah, pero no...

**Camilo:** O sea, primero yo solamente iba a tomar *El peronista*, que es la revista de Montoneros. Buscando en las fuentes encontré otra, *El caudillo*, que es una revista de derecha...

**Ay-D:** Está bien, pero seguís con el mismo objeto, no es que reformulaste el objeto. Seguís trabajando sobre *El peronista* y la ruptura, pero vas a agregar como fuente también *El Caudillo*. (RC12)

Camilo trae a la clase una situación muy común en este tipo de trabajos: al analizar las fuentes en función de las preguntas de investigación, se abren nuevos interrogantes y aparecen documentos que ponen en tensión las decisiones tomadas hasta el momento. Por las propias características de la investigación histórica, cada dato encontrado puede generar nuevas tensiones, que van transformando paulatinamente el recorte de los investigadores (Prost, 2001). En estas circunstancias, aparece el peligro de que, al “dejarse llevar” por las fuentes, se terminen perdiendo de vista las definiciones ya tomadas por quien está realizando la indagación o, por el contrario, que una posición demasiado rígida en relación a las hipótesis o postulados de quien investiga termine forzando los datos y las conclusiones que se puedan obtener a partir de ellos. Para evitar estos problemas, el docente restituye lo acordado con el estudiante durante los encuentros anteriores.

**Camilo:** Quería sumar otra, pero no sé cómo meterlo, porque es como que las categorías de izquierda y derecha ahí se empiezan a enredar... La revista *Militancia*, que era de Ortega Peña y Duhalde, le pega tanto a la derecha como a la izquierda. Entonces no sé cómo...

**Anabela:** Eran del Peronismo de Base... (RC12)

Sin embargo, Camilo insiste con la idea de reformular su recorte a partir de las nuevas fuentes, aun planteando que esto le genera dificultades a la hora del análisis. Frente a eso, el docente no rechaza la incorporación de los nuevos hallazgos a su corpus de fuentes; en su lugar, propone utilizarlas en función de las necesidades de sus preguntas de investigación actuales, y, llegado el caso, proseguir luego su indagación centrándose en las nuevas publicaciones consultadas:

**Ay-D:** Vos podés tomar... Yo lo que te diría es, a la altura del cuatrimestre en la que estamos, hacé lo que dijiste que ibas a hacer, que no quiere decir que vos no explores otras fuentes y que no las puedas usar, pero centrate en *El peronista*, porque si empezás a pensar más en términos comparativos tenés que reformular de nuevo y es volver varios casilleros para atrás. En todo caso metete a hacer un análisis de *El peronista*, que no quiere decir dejar por fuera la polémica con otras revistas. De hecho, lo podés poner como un elemento: una de las cosas que hacen en *El peronista* es discutir con una revista ligada a la derecha que es *El caudillo*, donde *El caudillo* dice esto y ellos le contestan tal cosa. Y seguís centrado en ese análisis. No te estás corriendo de trabajar con *El peronista*. En todo caso lo que yo te diría es que, terminado el cuatrimestre, te metés con otras revistas y hacés las comparaciones. Y lo vas pensando como un proceso donde vas incorporando más fuentes en una investigación de más largo plazo. Pero en principio, por el momento en el que estamos, centrate en lo que ya tenías que está buenísimo. Incorporá las otras fuentes, si querés, si te sirven y son necesarias, porque si tenés una nota que dice "En respuesta a *El Caudillo*" y habla del tema, vas a tener que ver qué dice en *El caudillo* y algo vas a tener que reponer. Entonces empezaste a escribir ya. Cuanto más avanzado esté lo que nos manden, más vamos a poder nosotros devolver.

**Camilo:** La categoría central que encontraba tanto en las dos... pero bueno, voy a tratar de centrarme en *El peronista*, es cómo juega con la categoría de "pueblo". Yo busqué bibliografía sobre teoría que defina lo que se entiende como pueblo. Porque ellos dicen "nosotros encarnamos los intereses del pueblo" y es como que alternativamente dicen "Perón encarna al pueblo y a veces es nosotros", hablando en tercera persona como Montoneros o como la clase obrera o como los trabajadores... (RC12)

Camilo acuerda seguir centrándose en *El peronista* y traslada el foco de atención a otro aspecto de su trabajo con las fuentes, que se encuentra en sintonía con su afirmación anterior respecto de la inutilidad de las categorías de derecha e izquierda para analizar las revistas: el uso que los actores dan a la categoría "pueblo" en las fuentes estudiadas. Uno de los temas que atravesó buena parte del trabajo con la bibliografía a lo largo del seminario fue la discusión sobre la utilización de metáforas topográficas del tipo de "izquierda" y "derecha" como categorías válidas para analizar al fenómeno peronista,

debate actual en el campo de estudios sobre el peronismo y la historia reciente. Si consideramos la hipótesis descartada por Camilo durante las clases anteriores, podemos suponer que éste tenía la idea, previa al abordaje de las fuentes, de que en esa publicación encontraría numerosos usos de los términos derecha e izquierda, y derecha peronista e izquierda peronista. En su lugar, el descubrimiento de que los actores hacían un uso frecuente del término “pueblo” lo lleva a reconceptualizar su objeto de estudio y transformar su recorte, cuestión que se verá expresada en una nueva versión de su resumen:

**Título tentativo: La exhortación a los “imberbes” o la ruptura entre Perón y Montoneros desde la perspectiva de la publicación «El Peronista» (Abril – Mayo de 1974)**

**Resumen:**

El acto del 1º de Mayo de 1974 representa un hito en tanto que punto de quiebre en la historia argentina. **En medio de un clima político signado por una creciente conflictividad social y enfrentamientos cada vez más encarnizados en el interior del Movimiento, Juan Domingo Perón brindaba un virulento discurso interpretado por los sectores de la izquierda peronista como dirigido hacia ellos por lo que estos comenzarían a abandonar la emblemática Plaza de Mayo.** Si bien Montoneros recién pasaría a la clandestinidad en forma definitiva a partir de septiembre del mismo año, simbólicamente los eventos del 1º de Mayo pusieron en evidencia que la organización político-militar comenzaba así su inexorable aislamiento respecto de la política formal. Este trabajo tiene como intención dar cuenta de la interpretación que le dio Montoneros a aquellos sucesos para de ese modo brindar elementos que permitan la reconstrucción tanto de su mirada como de sus perspectivas hacia el futuro. **A partir de un análisis documental de una revista que era medio de difusión de Montoneros y la Juventud Peronista publicada en ese momento,** formulamos como hipótesis provisional: 1) que la interpretación por parte de Montoneros acerca de los acontecimientos del 1º de Mayo, lejos de aplacar los ánimos, **no haría** más que radicalizar sus posiciones; 2) **que Montoneros intentará apropiarse de la categoría de “pueblo” como su legítimo representante incluso desafiando el propio liderazgo de Perón.** Como estrategia metodológica emplearemos un enfoque de tipo cualitativo, utilizando como fuente documental los números de la Revista El Peronista (Lucha por la liberación), tras la clausura de su predecesora El Descamisado. La misma constó de apenas 6 números, pero que abarcan los momentos inmediatamente previos y posteriores al acto del 1º de Mayo de 1974.

(PrC4)

Consideramos que la nueva versión del título y resumen presenta una revisión sobresaliente del texto, ya que no altera el contenido general del mismo. En su nueva entrega, el trabajo de Camilo presenta las siguientes modificaciones:

*Tabla 7: Camilo – Revisiones en presentación de Avance*

| Título y Resumen (PrC3)   | Avance (PrC4)   |
|---|---|
| “En medio de un clima político <b>que ya comenzaba a evidenciar los primeros síntomas de un creciente enrarecimiento,...</b> ”  | “En medio de un clima político <b>signado por una creciente conflictividad social y enfrentamientos cada vez más encarnizados en el interior del Movimiento,...</b> ”.  |
| “...Juan Domingo Perón <b>exhortaba a los militantes montoneros a abandonar la emblemática Plaza de Mayo tras un virulento discurso</b> ”.  | “...Juan Domingo Perón <b>brindaba un virulento discurso interpretado por los sectores de la izquierda peronista como dirigido hacia ellos por lo que estos comenzarían a abandonar la emblemática Plaza de Mayo</b> ”. |
| “A partir de un análisis documental y <b>minucioso de una revista de la izquierda peronista</b> publicada en ese momento...”  | “A partir de un análisis documental <b>de una revista que era medio de difusión de Montoneros y la Juventud Peronista</b> publicada en ese momento...”  |
| “1) que la interpretación por parte de Montoneros acerca de los acontecimientos del 1º de Mayo, lejos de aplacar los ánimos, <b>no hizo</b> más que radicalizar sus posiciones...”                                | “1) que la interpretación por parte de Montoneros acerca de los acontecimientos del 1º de Mayo, lejos de aplacar los ánimos, <b>no haría</b> más que radicalizar sus posiciones...”                                     |
| “2) <b>que tras la exhortación de Perón, y si bien Montoneros continuará apelando a su liderazgo, emergerán con mayor fuerza figuras centrales en la épica peronista tales como Eva Perón y Héctor Cámpora</b> ”. | “2) <b>que Montoneros intentará apropiarse de la categoría de “pueblo” como su legítimo representante incluso desafiando el propio liderazgo de Perón</b> ”.  |

Tres de los cambios están relacionados con aspectos de la escritura propiamente dicha; de ellos, dos responden a comentarios realizados en la devolución de los docentes o discutidos en la clase (relativos a la descripción del contexto histórico y a la relación entre Montoneros y *El peronista* respectivamente). Los otros dos, en cambio, son relevantes para el recorte de investigación de Camilo.

El primero de ellos suprime del resumen el término “exhortación”, reemplazándolo por una fórmula con menor contenido valorativo y añadiendo información en relación a la recepción del discurso de Perón por parte de Montoneros. No obstante, esta eliminación es incompleta: la idea de exhortación permanece en el título.

La segunda modificación reemplaza una hipótesis por otra. Aunque los problemas de la versión original ya habían sido discutidos, la reformulación se debe al desajuste generado entre esta hipótesis y las fuentes, ya que la misma refiere a un período que no podría abarcarse con la publicación analizada, y a los hallazgos de Camilo durante el análisis de las publicaciones. El estudiante deja de lado la idea de la utilización de las figuras de Cámpora y Eva Perón, para centrarse en la relación entre Montoneros, el pueblo y el líder del movimiento.

Aquí aparece algo novedoso en el proceso de escritura de Camilo: dentro del espacio del contenido, no son solamente las definiciones teóricas las que condicionan la escritura, sino que el relevamiento empírico también tiene su impacto en ella. Éste, que consiste entre otras cosas en la definición, construcción, selección y análisis de las fuentes, puede presentar problemas que afectan a los recortes de investigación y en muchas ocasiones dan lugar a nuevos ajustes.

Dado que el texto entregado por Camilo en la instancia de avance supera las veinte páginas, la devolución de su trabajo solo se limita a cuestiones globales, por lo que la nueva versión del resumen no es discutida en profundidad en el pequeño grupo. Sin embargo, el estudiante realiza una nueva reformulación para la entrega final, dando lugar a la versión definitiva:

**Título tentativo: La exhortación a los “imberbes” o la ruptura entre Perón y Montoneros desde la perspectiva de la publicación «El Peronista» (Abril – Mayo de 1974)**

**Resumen**

El acto del 1º de Mayo de 1974 representa un hito en tanto que punto de quiebre en la historia argentina. En medio de un clima político signado por una creciente conflictividad social y enfrentamientos cada vez más encarnizados **hacia** el interior del Movimiento, Juan Domingo Perón brindaba un breve **pero virulento** discurso interpretado por los sectores de la izquierda peronista como dirigido **directamente** hacia ellos por lo que estos comenzarían a abandonar la emblemática Plaza de Mayo. Si bien Montoneros recién pasaría a la clandestinidad en forma definitiva a partir de septiembre del mismo año, simbólicamente los eventos del 1º de Mayo pusieron en evidencia que la organización político-militar comenzaba así su inexorable aislamiento respecto de la política formal. Este trabajo tiene como intención dar cuenta de la interpretación que le dio Montoneros a aquellos **eventos** para de ese modo brindar elementos que permitan la reconstrucción tanto de su mirada como de sus perspectivas hacia el futuro. A partir de un análisis

documental de una revista que era medio de difusión de Montoneros y **de** la Juventud Peronista publicada en ese momento, formulamos como hipótesis que **Montoneros, lejos de interpretar los sucesos como una ruptura, se embarcará en reforzar sus intentos por no sólo apropiarse de la categoría de “pueblo” como su legítimo representante sino además en confundirse y yuxtaponerse con aquél incluso desafiando el propio liderazgo y conducción de Perón.** Como estrategia metodológica emplearemos un enfoque de tipo cualitativo, utilizando como fuente documental los números de la **publicación** «El Peronista (Lucha por la liberación)», tras la clausura de su predecesora «El Descamisado». La misma constó de apenas 6 números, pero que abarcan los momentos inmediatamente previos y posteriores el acto del 1º de Mayo de 1974.

(PrC5)

En ella, se pueden apreciar las siguientes modificaciones respecto del texto anterior:

*Tabla 8: Camilo - Revisiones en presentación de Trabajo Final*

| Avance (PrC4)  | Trabajo Final (PrC5)   |
|--|--|
| “En medio de un clima político signado por una creciente conflictividad social y enfrentamientos cada vez más encarnizados <b>en</b> el interior del Movimiento...”  | “En medio de un clima político signado por una creciente conflictividad social y enfrentamientos cada vez más encarnizados <b>hacia</b> el interior del Movimiento...”   |
| “...Juan Domingo Perón brindaba un virulento discurso interpretado por los sectores de la izquierda peronista como dirigido hacia ellos ...”   | “...Juan Domingo Perón brindaba un breve <b>pero virulento</b> discurso interpretado por los sectores de la izquierda peronista como dirigido <b>directamente</b> hacia ellos ...”   |
| “Este trabajo tiene como intención dar cuenta de la interpretación que le dio Montoneros a aquellos <b>sucesos</b> ...”  | “Este trabajo tiene como intención dar cuenta de la interpretación que le dio Montoneros a aquellos <b>eventos</b> ...”  |
| “A partir de un análisis documental de una revista que era medio de difusión de Montoneros y la Juventud Peronista...”   | “A partir de un análisis documental de una revista que era medio de difusión de Montoneros y <b>de</b> la Juventud Peronista...”   |
| “...formulamos como hipótesis <b>provisional:</b> 1) que la interpretación por parte de Montoneros acerca de los acontecimientos del 1º de Mayo, lejos de aplacar los ánimos, no haría más que radicalizar sus posiciones; 2) que Montoneros intentará apropiarse de la categoría de “pueblo” como <b>su</b> legítimo representante <b>incluso</b> desafiando el propio liderazgo de Perón”. | “...formulamos como hipótesis <b>que</b> Montoneros, lejos de interpretar los sucesos como una ruptura, se embarcará en reforzar sus intentos por no sólo apropiarse de la categoría de “pueblo” como <b>su</b> legítimo representante sino además en confundirse y yuxtaponerse con aquél <b>incluso</b> desafiando el propio liderazgo y conducción de Perón”. |
| “...emplearemos un enfoque de tipo cualitativo, utilizando como fuente documental los números de la <b>Revista</b> El  | “...emplearemos un enfoque de tipo cualitativo, utilizando como fuente documental los números de la <b>publicación</b> «El Peronista (Lucha por la liberación)», tras  |

|  |  |
|--|--|
| Peronista (Lucha por la liberación), tras la clausura de su predecesora El Descamisado”. | la clausura de su predecesora «El Descamisado»”. |
|--|--|

Esta es una revisión menor, ya que la mayoría de los cambios realizados por Camilo están vinculados con aspectos de la escritura propiamente dicha. El reemplazo de preposiciones (“en” por “hacia”), la sustitución de ciertos términos por otros equivalentes (“sucesos” por “eventos” y “Revista” por “publicación”) y el agregado de expresiones que tienden “reforzar” el sentido de lo que el autor está tratando de transmitir (“pero virulento” y “directamente”) remiten a cuestiones de estilo; ninguna de estas transformaciones afecta el sentido de lo escrito.

La única modificación relevante en la versión definitiva es la realizada en torno a las hipótesis. En su última entrega, Camilo reemplaza las dos anteriores por una reformulación de la segunda. Además de reafirmar el sentido que le había dado a esta última en el avance, agrega una primera cláusula en relación a la interpretación sobre el acto del 1º de mayo realizada por Montoneros, donde se puede apreciar un giro en la posición del estudiante. Si al principio afirmaba que la organización guerrillera se había radicalizado, cuestión que sugería cierto alejamiento del peronismo, en la nueva formulación niega explícitamente la idea de ruptura y la sustituye por la de una disputa al interior del movimiento. Es probable que este cambio sea consecuencia tanto del análisis en profundidad de las fuentes como de una relectura de su propio resumen, realizada luego de la escritura del trabajo final.

Por lo visto aquí, el último tramo del proceso de escritura de Camilo estuvo condicionado por el relevamiento empírico y por la necesidad de resolver los problemas que emergieron al momento de escribir su artículo. En este punto, el estudiante debió someter las definiciones ya tomadas al tamiz del análisis de fuentes, que modificó parcialmente sus ideas y, por consiguiente, el recorte de investigación. Sin embargo, más allá de las reformulaciones producidas por el trabajo de campo, ya no se encontraron grandes cambios en su título y resumen: en cada nueva revisión la atención fue centrándose en aspectos de menor relevancia teórica, y fueron ganando centralidad cuestiones relativas a las formas de decir, más que al contenido de lo dicho.

Por otro lado, los intercambios realizados en las clases posteriores a la revisión entre pares, centrados en el análisis de fuentes y la escritura del trabajo final, también producen

modificaciones en el recorte de investigación de Mariel que se expresarán luego en su título y resumen.

En su caso, luego de definir que se dedicará a analizar las categorías provenientes del marxismo, resta precisar en cuáles de ellas centrará su mirada, cuestión que es planteada por la estudiante en el pequeño grupo:

**Mariel:** Se me complica el tema de analizar la publicación, en función de qué categorías voy a mirar. Son muchas y quiero asegurarme tres o dos, como para centrarme en eso y ser más exhaustiva en eso...

**Ay-D:** Vos vas a trabajar con la totalidad de las revistas...

**Mariel:** Estuve leyendo todo. Pero por ahí estaría bueno centrarme en las columnas...

**Ay-D:** ¿Vos ves diferencias longitudinales en una misma columna? Por ejemplo, cómo evoluciona la editorial de la revista, porque tal vez también puedas trabajar con una sola sección de la revista. Yo ignoro si la revista tiene editoriales, pero, por lo general, el planteo político de la organización que la saca aparece en la editorial. Entonces tal vez podrías agarrar y decir "trabajo con las editoriales". Ahí restringís un montón ya el universo de datos que tenés que analizar. Entonces rastreas categorías marxistas en esas veinte editoriales que tengas, o en las que tengas, o en las que quieras de un determinado período. Uno podría hacer una tesis entera con lo que seguís teniendo vos como recorte. Uno podría seguir profundizando y recortar. Y, es más, podrías decir cómo aparece la lucha de clases a lo largo de las editoriales, y te metés con una de las categorías. Analizás desde ahí, cómo empieza a aparecer una categoría que es central en el marxismo, en la tradición marxista, que es la de lucha de clases, en una revista de Montoneros, de una fracción de Montoneros. (RC12)

Ante la consulta, el docente plantea diversas alternativas para seguir especificando el recorte: o bien podría reducir el corpus de fuentes, centrándose en secciones específicas de las revistas, o bien podría elegir alguna categoría y analizar su uso a lo largo de los diferentes números de la publicación. Frente a estas posibilidades, Mariel elige la segunda:

**Mariel:** Una categoría que me gustaría analizar es "clase obrera". Ahí se centra bastante como contra los patrones y la burocracia. Me voy a centrar en esa categoría.

**Ay-D:** ¿Hay definiciones de "clase obrera" o del lugar de la clase obrera? Porque cuando vos decís "quiero centrarme en la clase obrera". Bueno, ¿qué analizarías? ¿qué estarías mirando sobre el uso de clase obrera que hace...? ¿Entendés lo que pregunto?

**Mariel:** Cómo utilizan ellos esa categoría para plantear sus ideas.

**Ay-D:** ¿Cómo piensan la clase obrera sería?

**Mariel:** Con qué diferencia usan "pueblo" o "clase obrera".



**Ay-D:** ¿Una diferencia que hacen ellos?

**Mariel:** Una diferencia que hacen ellos.

**Ay-D:** Ah, está buenísimo, porque tiene que ver con eso. Uno entonces podría preguntarse por el sujeto, con qué sujeto están pensando. En qué marcos piensan la acción política, con qué categorías piensan la política. Hay una diferencia entre pensarla como pueblo o como clase obrera. Y sí, tranquilamente lo podés meter con eso. Y ver cómo a lo largo de toda la revista van procesando esas definiciones. Si permanecen, si cambian. ¿Empezaste a escribir?

**Mariel:** Más o menos. (RC12)

A partir de la definición de Mariel, el docente propone centrarse en la elaboración de preguntas de investigación que le permitan estructurar su análisis. Por otro lado, el interés por la escritura del trabajo apunta a que la autora del resumen avance en ese sentido, ya que el docente sabe que, al momento de escribir, se harán visibles problemas y dificultades que obligarán a la estudiante a reformular las preguntas y el recorte de investigación, y que probablemente hagan que ésta pueda definir mejor en qué aspectos centrar la atención.

Este último intercambio y sus conclusiones no son tenidos en cuenta por Mariel en su siguiente entrega; la discusión será retomada más adelante y las modificaciones a que dará lugar será realizada en las últimas entregas de su trabajo. Mientras tanto, y a partir de las correcciones realizadas en la revisión entre pares, la estudiante presenta con su avance una nueva versión de su título y resumen:

**“Ni explotadores ni explotados”. Columna José Sabino Navarro: categorías marxistas mencionadas en la Revista Puro Pueblo.**

#### **Resumen**

En el presente trabajo **analizaremos las categorías ideológicas-políticas** consideradas por la Columna José Sabino Navarro (SN), sobre la izquierda Marxista. En 1972, se constituyó la columna José Sabino Navarro a partir de los debates establecidos entre un conjunto de militantes presos en tiempos de la Revolución Argentina. Entre las características más sobresalientes de la SN, debe señalarse su adhesión a la denominada “alternativa independiente”, **la cual fue una** corriente a favor de organizar a la clase obrera por fuera de las estructuras burocráticas del sindicalismo peronista. **En esta línea, el objetivo de nuestro estudio es indagar las categorías marxistas que utilizó la columna José Sabino Navarro en la revista puro pueblo en 1974. En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa que se sustenta en la revista creada por Luis Rodeiro.**

(PrM3)

En ella se pueden apreciar las siguientes modificaciones:

Tabla 9: Mariel - Revisiones en presentación de Avance

| Título y Resumen (PrM2)  | Avance (PrM3)  |
|--|--|
| “ <b>Patria sin explotadores ni explotados</b> ”   | “ <b>Ni explotadores ni explotados</b> ”   |
| “ <b>Las concepciones políticas-ideológicas de la columna José Sabino Navarro sobre la corriente Marxista-Leninista presentes en la revista Puro Pueblo</b> ”  | “ <b>Columna José Sabino Navarro: categorías marxistas mencionadas en la Revista Puro Pueblo</b> ”   |
| “En el presente trabajo <b>abordaremos</b> las <b>representaciones</b> consideradas por la Columna José Sabino Navarro (SN), sobre la izquierda Marxista-Leninista”.   | “En el presente trabajo <b>analizaremos</b> las <b>categorías ideológicas-políticas</b> consideradas por la Columna José Sabino Navarro (SN), sobre la izquierda Marxista”.  |
| “Unos años antes, en julio de 1970 tras la ‘toma’ de la localidad cordobesa de La Calera, los sabinos rechazaron las alianzas que la cúpula montonera efectuó con otros actores del Movimiento Peronista para participar de la apertura electoral y del Frente Justicialista de Liberación Nacional. Asimismo, denunciaron la sobrevaloración de la práctica armada como también la visión foquista y militarista y su abandono de la política de base”.   | ---  |
| “Entre las características más sobresalientes de la SN, debe señalarse su adhesión a la denominada ‘alternativa independiente’, corriente a favor de organizar a la clase obrera por fuera de las estructuras burocráticas del sindicalismo peronista, <b>y la crítica a la praxis desplegada por quien fuera su organización madre: los Montoneros</b> ”.   | “Entre las características más sobresalientes de la SN, debe señalarse su adhesión a la denominada ‘alternativa independiente’, <b>la cual fue una</b> corriente a favor de organizar a la clase obrera por fuera de las estructuras burocráticas del sindicalismo peronista”.                         |
| “En esta línea, el objetivo de nuestro estudio es <i>Indagar las representaciones con respecto a la Izquierda Marxista-Leninista que sostuvieron la Columna Sabino Navarro en la revista Puro Pueblo.</i><br>En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa a través del análisis de fuentes primarias tales como, prensa gráfica. Asimismo, nos centraremos en la revista Puro Pueblo, que se imprimió durante el año 1974.<br><i>La Hipótesis que se plantea es : La columna José Sabino Navarro a través de la revista Puro Pueblo utilizó categorías provenientes de tradición marxista-leninista para evidenciar su distanciamiento con la</i> | “En esta línea, el objetivo de nuestro estudio es indagar las categorías marxistas que utilizó la columna José Sabino Navarro en la revista puro pueblo en 1974. En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa que se sustenta en la revista creada por Luis Rodeiro”. |

|  |     |
|--|-----|
| <i>organización Montonera y destacarse como alternativa independiente”.</i>  |     |
| “El director fue Luis Rodeiro. Llegó a distribuir 6 números (desde julio a septiembre de 1974, con una tirada quincenal de aproximadamente 20.000 ejemplares) y desapareció con la desarticulación de la Columna”. | --- |

A diferencia de lo que sucedía con Camilo, Mariel sigue realizando revisiones sobresalientes. La mayor parte de los cambios efectuados por la estudiante están relacionadas con problemas de contenido, y son producto de las discusiones en el pequeño grupo. Para empezar, el reemplazo de los términos “concepciones” y “representaciones” por “categorías” da cuenta de una mayor claridad respecto del recorte por parte de la estudiante. Sin embargo, persiste la calificación de “políticas-ideológicas”, cuestión que no había sido abordada todavía en clase.

En segundo término, la supresión de parte de la información sobre el origen de “los sabinos” resuelve la confusión temporal que se expresaba mediante la ambigüedad de la redacción anterior y hace que los datos más relevantes aparezcan con mayor claridad. Sin embargo, esta eliminación, junto con la realizada en la oración siguiente, quita toda referencia a Montoneros y a la relación de la CMSN con esa organización. Así, la edición realizada por Mariel resuelve un problema de contenido a la vez que genera otro nuevo.

En tercer lugar, agrega una oración que sintetiza las definiciones de su recorte, contenidas anteriormente en los tres últimos párrafos del resumen. En esta reformulación, descarta la hipótesis que había resultado problemática por su falta de correspondencia con los objetivos planteados e incorpora en el cuerpo del texto la información de la nota al pie. Estas modificaciones también abarcan aspectos debatidos en la clase y comentados en la revisión realizada por los docentes.

Por último, persisten los errores ortográficos y aparecen algunas reiteraciones innecesarias. Además, todavía presenta uno de los problemas originados por el mal uso de las preposiciones (“En el presente trabajo analizaremos las categorías ideológicas-políticas **consideradas por** la Columna José Sabino Navarro”)<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup> En la nueva versión, al reemplazar “representaciones” por “categorías”, la solución ya no sería su reemplazo por una preposición o locución preposicional, sino la sustitución de “consideradas” por “utilizadas”, u otra expresión similar.

Luego de esta entrega, Mariel no asiste al encuentro en que se realizan las devoluciones, y vuelve a participar del trabajo en pequeño grupo en la última instancia de tutorías. Esta inasistencia hace imposible realizar un análisis en profundidad de su texto junto a la autora; el tiempo restante se destina a la discusión de aspectos centrales del trabajo final y los títulos y resúmenes ya no son retomados en clase. Sin embargo, una consulta realizada por la alumna en el último intercambio vuelve sobre la definición de las categorías y el análisis de fuentes. Esta vez, en el pequeño grupo participa también el titular de cátedra:

**Mariel:** Estaba viendo, yo estaba pensando si es que yo quiero analizar las categorías marxistas, qué es “clase obrera”... pero que también está y aparece con frecuencia la categoría de “pueblo”. Entonces pensaba que podía ver cómo se relacionan, cómo se articulan esas categorías. Tienen como algo parecido, en la Columna Sabino Navarro. Pero para ellos es pueblo.

**Ay-D:** ¿Para quiénes?

**Mariel:** Para la Sabino Navarro. Es como que la clase obrera es el motor que arrastra al pueblo, y es como que son dos cosas paralelas, pero que sí van juntas para llegar al socialismo. Son como hipótesis: son dos cosas distintas pero que están en relación.

**Ay-A:** ¿Y “pueblo” la tomarías como una categoría marxista más?

**Mariel:** No, no, no. Porque yo no leí ningún texto de Marx donde aparezca “pueblo” como categoría. Por eso no sé cómo... sé que “clase obrera” sí, pero “pueblo”... puedo poner como que también quiero ver cómo juega, cómo ellos lo interpretan en la revista. (RC15)

A partir de la lectura de las fuentes, Mariel percibe que la organización hace un uso frecuente de la categoría “pueblo”, por lo que considera necesario agregarla a su análisis. Frente a ello, la intervención de la ayudante-alumna intenta hacer visible el hecho de que el trabajo con esta categoría entraría en contradicción con su intención de estudiar los elementos provenientes de la tradición marxista, debiendo reformular el planteo general de la indagación. Luego, el titular de cátedra aporta elementos para repensar el recorte en función de la nueva información:

**JdC:** Claro, igual “pueblo” para tu trabajo es una categoría nativa. No te tenés que preocupar por definirla vos, porque en realidad, en todo caso, está bueno que vos puedas interpretar de alguna manera, o comprender, o aportar elementos para la comprensión, de lo que ellos entienden que significa la categoría.

**Mariel:** Lo interesante que comentaba recién es que cuando leí este texto, acá para Montoneros “pueblo” estaba al servicio de la organización. En cambio, para Sabino Navarro, en la revista, ellos toman a la clase obrera como motor que arrastra al pueblo para llegar al socialismo.

**Anabela:** Sería como la vanguardia...

**JdC:** Sí, es muy marxista eso. Está muy en la época, trascendiendo a los textos, la preponderancia del sujeto trabajador. El marxismo es bastante hegemónico en los análisis y el pensamiento de la época, a escala trasnacional, incluso. Eso impregna de alguna manera las experiencias populares. (RC15)

Al cabo de este breve intercambio, el ayudante intenta volver sobre las definiciones de Mariel en relación a su trabajo de investigación:

**Ay-D:** Bueno, ¿y entonces cuál sería la...?

**Mariel:** ¿La pregunta?

**Ay-D:** Vos dijiste que estabas pensando en cambiar algunas cosas.

**Mariel:** Eso, básicamente. Relacionar y ver cómo juegan esas dos categorías, esas categorías nativas. Eso sería mi hipótesis, sería que son categorías una nativa y otra no sé, que se articulan. Es una articulación.

**Ay-A:** Una pregunta, ¿"Clase trabajadora" o "clase obrera", ahí también no serían categorías nativas, pero con raíces distintas? Digo, una tiene una raíz marxista y la otra... ¿las dos no serían una categoría nativa?

**Mariel:** Yo tengo un trabajo que lo cité pero no me acuerdo el nombre, que ella lo toma como categoría marxista y explica como quería hacer yo, entonces lo puse en el trabajo.

**Ay-D:** Una categoría marxista... estamos planteando dos cosas distintas. Cuando hablamos de categorías nativas, estamos hablando de las formas en las que los propios sujetos nombran el mundo. Ahí es un plano de la discusión o del análisis, y otro es ver si la categoría tiene orígenes o viene del marxismo, o es tomada del marxismo, o está vinculada con el marxismo, de qué manera y cuál es el origen. Porque en realidad, todo sujeto, cuando utiliza categorías, se las apropia. Y hay deformaciones que las categorías van sufriendo. (RC15)

A partir del nuevo planteo, la intervención de Mariel expresa una cierta confusión respecto del tratamiento de las categorías en el análisis. La pregunta de la ayudante, que apunta a despejar las dudas, es retomada por el docente para sistematizar las diferencias entre el análisis de procedencia de las mismas y del uso que puedan darle tanto los actores como los investigadores. Luego, la estudiante vuelve sobre la intervención de la primera:

**Mariel:** Entonces la pregunta de ella me re sirve, porque ahora estoy viendo esa categoría nativa, porque ellos llaman a la clase obrera... yo pongo en el trabajo que quiénes son la clase obrera, bueno, son los trabajadores, los de las fábricas, los chicos de las universidades, y el pueblo en general es todos los que son simpatizantes del peronismo.

**Ay-D:** Y después tal vez encuentres en diferentes artículos, diferentes relaciones entre "pueblo"... porque también lo otro que va sucediendo... uno lo ve en textos de Perón, que dice "el pueblo es castigado pero sobre todo su clase obrera". Y si no dice "despojaron al pueblo de todo, y entonces la clase obrera va a contestar de qué manera"... ¿son sinónimos? ¿"Clase obrera" aparece como contenida adentro de "pueblo"? Hay múltiples relaciones. Y tal

vez no encuentres la misma relación en dos notas de la misma revista, entre “clase obrera” y “pueblo”. Y ni hablar de si aparece clase trabajadora, también, porque clase trabajadora también es muy común. El sujeto para Perón era el trabajador, si habla de clase trabajadora te remite a algo parecido, pero que no es lo mismo. Está buenísimo. (RC15)

Mariel comenta parte de lo que observa a partir del análisis de fuentes. Frente a eso, el docente aprovecha la ocasión y plantea la posibilidad de que la relación que la estudiante intenta analizar no sea estática, y pueda variar en las distintas secciones o a lo largo de los números de la revista. Esta observación apunta a que la autora del trabajo pueda abordar su corpus documental con mayor profundidad. Luego, la conversación aborda un último tema relacionado con el título de su trabajo:

**Ay-A:** Una cuestión que lo habíamos charlado sobre el título, era que el título evidencie la relación que existe entre lo que vos ponés entre comillas y el resto. Porque acá hay una consigna, pero no se explicita muy bien qué relación hay con la columna Sabino Navarro y las categorías marxistas. Queda ahí, medio flotando.

**Mariel:** Por ahí lo saco, porque eso era como más para que quede vistoso, pero no. Lo borro.

**Ay-A:** Capaz que es una cuestión de darle una vuelta de tuerca más o reformularlo, porque sí, es vistoso, es útil. Pero nada, darle una vueltita para que se evidencie un poco más esta relación que existe.

**Ay-D:** Pegale una releída a tu título y fijate cómo lo podés mejorar. Porque tal vez no es que haya que sacar o agregar nada, tal vez hay que darlo vuelta. A vuelo de pájaro, yo lo que digo es "La columna Sabino Navarro: categorías marxistas mencionadas en la revista *Puro Pueblo*". Y en todo caso yo podría decir "'Ni explotadores ni explotados': las categorías marxistas mencionadas en *Puro Pueblo*, publicación de la Columna Sabino Navarro. Porque acá, por ejemplo, falta un conector. Es "José Sabino Navarro, la columna, la revista". Bueno, ¿y cómo se relacionan? La revista es de la columna. Entonces tal vez dando vuelta solamente el título ganó la coherencia o eso que le estaba faltando. (RC15)

Con estas marcas, relativas a cómo presentar la información en el título, concluyen los intercambios con Mariel en el pequeño grupo. A partir de las últimas conversaciones, la estudiante incluye una nueva versión de su título y resumen al momento de entregar su trabajo final:

**“Patria sin explotadores ni explotados”. Revista disidente Puro Pueblo, Columna José Sabino Navarro**

**Resumen**

En el presente trabajo analizaremos las categorías: **clase obrera y pueblo**, consideradas por la Columna José Sabino Navarro. En 1972, se constituyó la columna José Sabino Navarro a partir de los debates establecidos entre un conjunto de militantes presos en tiempos de la Revolución Argentina. Entre las características más sobresalientes de la **Columna J.S Navarro**, debe señalarse su adhesión a la denominada “alternativa independiente”, una corriente a favor de organizar a la clase obrera por fuera de las estructuras burocráticas del sindicalismo peronista. En esta línea, el objetivo de nuestro estudio es indagar las categorías **clase obrera y pueblo** que utilizó la columna José Sabino Navarro en la revista puro pueblo en 1974. En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa que se sustenta en la revista creada por Luis Rodeiro.

**En el presente trabajo se fundamenta una hipótesis: las categorías clase obrera y pueblo ha sido utilizada por la revista Puro Pueblo, como dos categorías completarias, que se articulan entre sí en la presente revista.**

(PrM4)

En ella se pueden apreciar las siguientes modificaciones:

*Tabla 10: Mariel - Revisiones en presentación de Trabajo Final*

| Avance (PrM3)  | Trabajo final I (PrM4)  |
|--|---|
| “ <b>Ni explotadores ni explotados</b> ’. <b>Columna José Sabino Navarro: categorías marxistas mencionadas en la Revista Puro Pueblo</b> ”.  | “ <b>“Patria sin explotadores ni explotados</b> ’. <b>Revista disidente Puro Pueblo, Columna José Sabino Navarro</b> ”.   |
| “En el presente trabajo analizaremos las categorías <b>ideológicas-políticas</b> consideradas por la Columna José Sabino Navarro ( <b>SN</b> ), <b>sobre la izquierda Marxista</b> ”.                                | “En el presente trabajo analizaremos las categorías: <b>clase obrera y pueblo</b> , consideradas por la Columna José Sabino Navarro”.   |
| “Entre las características más sobresalientes de la <b>SN</b> , debe señalarse su adhesión a la denominada ‘alternativa independiente’, <b>la cual fue</b> una corriente a favor de organizar a la clase obrera...”. | “Entre las características más sobresalientes de la <b>Columna J.S Navarro</b> , debe señalarse su adhesión a la denominada ‘alternativa independiente’, una corriente a favor de organizar a la clase obrera...”.                    |
| “...el objetivo de nuestro estudio es indagar las categorías <b>marxistas</b> que utilizó la columna José Sabino Navarro en la revista puro pueblo...”.  | “...el objetivo de nuestro estudio es indagar las categorías <b>clase obrera y pueblo</b> que utilizó la columna José Sabino Navarro en la revista puro pueblo...”.   |
| ---  | “ <b>En el presente trabajo se fundamenta una hipótesis: las categorías clase obrera y pueblo ha sido utilizada por la revista Puro Pueblo, como dos categorías completarias, que se articulan entre sí en la presente revista</b> ”. |

En esta nueva reformulación, que implica una revisión importante del texto, aparecen dos modificaciones relevantes: en ella se detallan las categorías analizadas por Mariel, descartando de su planteo la idea de trabajar exclusivamente con elementos deudores del marxismo, y se incorpora una hipótesis al final de su texto. Por un lado, el agregado de las categorías resuelve un problema conceptual, al suprimir la calificación de las mismas como “ideológicas-políticas”. Por el otro, la formulación de la hipótesis no aporta ningún dato novedoso al planteo del resumen; pareciera ser la conclusión de su análisis, y no algo que ella se propone contrastar a lo largo del trabajo.

El resto de los cambios está relacionado con diferentes aspectos de la escritura. Entre ellos, el más llamativo es el del título: Su reformulación suprime información y lo vuelve una enumeración en la no quedan claras las relaciones existentes entre los elementos mencionados. Si la eliminación de la referencia a las categorías le quita especificidad, el agregado del calificativo “disidente” lo hace aún menos comprensible, al no explicitar de quiénes o por qué disentían los integrantes de la organización investigada.

Más allá del título y resumen, el trabajo final entregado por Mariel presenta múltiples problemas, tanto de escritura como relativos al contenido. En el desarrollo de su artículo, emplea como sinónimos los términos “pueblo” y “campo popular”, y expresiones como “lo popular” y “poder popular”. Esto hace que no pueda hablarse de un análisis de la categoría en sí misma, sino de un conjunto de conceptos o términos que remiten a la noción de lo popular.

En segundo lugar, prácticamente no existe análisis de la utilización de la categoría “clase obrera”. Si bien es un término que aparece asiduamente en las citas seleccionadas por la estudiante, no hay una lectura crítica de su utilización ni de su relación con la idea de “pueblo” que resulten acordes a lo planteado en el resumen. A estos dos elementos, se suma la presencia de numerosos errores ortográficos y gramaticales, que dificultan la lectura y la comprensión de su trabajo.

La falta de relación entre el planteo original y los problemas de escritura hacen que el equipo docente solicite a Mariel una corrección de su trabajo y una nueva entrega. Para eso, le plantean a la estudiante una serie de elementos a revisar:

Cuestiones de contenido:

-Finalmente, el desarrollo del trabajo no termina de tener correlación con el planteo que hacés al principio, tanto en tu resumen como en la introducción.



A lo largo del mismo, si bien aparece la cuestión del pueblo y la clase obrera, no se condice con la forma en que aparece en los propósitos. Si en lugar de decir que vas a analizar las categorías, dijeras que vas a trabajar la idea de "pueblo" (y lo "popular", "poder popular", etc) y su relación con la idea de "clase obrera" en la revista, entonces los objetivos podrían estar más cumplidos. En este sentido, deberías releerlo y ver qué modificaciones le hacés a la formulación para que la relación entre el planteo de lo que te proponés y el análisis que realizás en el desarrollo sea más clara.

[...]

Cuestiones de escritura:

-Ortografía: si bien fui resaltando en el texto algunos de los errores que encontré mientras lo corregía, te pedimos que revises el trabajo completo, porque al releerlo para armar esta devolución vi algunos otros que no llegué a resaltar.

-Concordancia: en muchos fragmentos pasa que empezás hablando en singular y pasás al plural o viceversa. Fijate que las oraciones tengan una coherencia entre la conjugación de los verbos y los sujetos.

-Puntuación.

-Formato: Tendrías que revisar el formato de citado textual, ya que los fragmentos no están correctamente incluidos. Lo mismo para el uso de comillas, y las notas al pie de página.

(PrED)

Además de esta devolución general, el docente realiza cuatro correcciones en el resumen. Por ser la última instancia de revisión y dado que estos errores no fueron percibidos por la estudiante en todo el proceso, esta vez la intervención es más cerrada y los comentarios sugieren explícitamente cómo resolver cada uno de los problemas señalados:

*Tabla 11: Mariel - Devolución docente de Trabajo Final I*

| Fragmento del texto (PrM4)   | Sugerencia de corrección  |
|--|---|
| “En el presente trabajo analizaremos las categorías: <b>clase obrera y pueblo, consideradas</b> por la Columna José Sabino Navarro”. | “Clase obrera y pueblo”: deberían ir entre comillas.<br>“consideradas”: utilizadas. |
| “hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa <b>que se sustenta</b> en la revista...”.                                     | “Que se sustenta”: y utilizaremos como fuente.                                      |
| “En el presente trabajo se <b>fundamenta</b> una hipótesis...”.  | “fundamenta”: propone.  |

A partir de los comentarios y como parte de las correcciones, Mariel realiza una última reformulación sobresaliente sobre su título y resumen, los cuales son enviados nuevamente junto a la entrega final de su trabajo:

**“Patria sin explotadores ni explotados”. Revista disidente Puro Pueblo, Columna José Sabino Navarro**

**Resumen**

En el presente trabajo analizaremos **el vínculo entre las nociones “pueblo”, y “clase obrera” utilizadas por “los Sabinos” en la revista Puro Pueblo.**

En 1972, se constituyó la Columna José Sabino Navarro a partir, de un temprano desprendimiento de su organización madre Montoneros, constituyéndose así en la primera disidencia política que logró consolidarse en las principales ciudades industriales: Córdoba, Santa Fe, Tucumán y, en menor medida, Buenos Aires.

En esta línea, el objetivo de nuestro estudio es indagar la relación que existe entre las nociones de “pueblo” y “clase obrera”, en la revista Puro Pueblo para tratar de ver cómo se pone en juego el vínculo entre dichas ideas utilizadas por la Columna José Sabino Navarro.

En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa y utilizaremos como fuente la revista creada por Luis Rodeiro.

En el presente trabajo se propone una hipótesis: las ideas “pueblo” y “clase obrera” han sido utilizadas por la revista Puro Pueblo, como dos nociones complementarias, que se articulan entre sí en la presente revista.

(PrM5)

En ellos se pueden apreciar las siguientes modificaciones:

*Tabla 12: Mariel - Revisiones en presentación de Trabajo Final II*

| Trabajo Final I (PrM4)  | Trabajo Final II (PrM5)  |
|---|--|
| “En el presente trabajo analizaremos <b>las categorías: clase obrera y pueblo, consideradas por la Columna José Sabino Navarro</b> ”.   | “En el presente trabajo analizaremos <b>el vínculo entre las nociones ‘pueblo’, y ‘clase obrera’ utilizadas por ‘los Sabinos’ en la revista Puro Pueblo</b> ”.   |
| “En 1972, se constituyó la columna José Sabino Navarro a partir <b>de los debates establecidos entre un conjunto de militantes presos en tiempos de la Revolución Argentina. Entre las características más sobresalientes de la Columna J.S Navarro, debe señalarse su adhesión a la denominada “alternativa independiente”, una corriente a favor de</b> | “En 1972, se constituyó la <b>Columna</b> José Sabino Navarro a partir, <b>de un temprano desprendimiento de su organización madre Montoneros, constituyéndose así en la primera disidencia política que logró consolidarse en las principales ciudades industriales: Córdoba, Santa Fe, Tucumán y, en menor medida, Buenos Aires</b> ”. |

|  |  |
|--|--|
| <b>organizar a la clase obrera por fuera de las estructuras burocráticas del sindicalismo peronista”.</b>  |  |
| “En esta línea, el objetivo de nuestro estudio es <b>indagar las categorías clase obrera y pueblo que utilizó la columna José Sabino Navarro en la revista puro pueblo en 1974.</b> En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa <b>que se sustenta en</b> la revista creada por Luis Rodeiro”. | “En esta línea, el objetivo de nuestro estudio es indagar <b>la relación que existe entre las nociones de ‘pueblo’ y ‘clase obrera’, en la revista Puro Pueblo para tratar de ver cómo se pone en juego el vínculo entre dichas ideas utilizadas por la Columna José Sabino Navarro.</b><br>En nuestra aproximación hemos adoptado la estrategia metodológica cualitativa <b>y utilizaremos como fuente</b> la revista creada por Luis Rodeiro”. |
| “En el presente trabajo <b>se fundamenta</b> una hipótesis: <b>las categorías clase obrera y pueblo ha sido</b> utilizada por la revista Puro Pueblo, como dos <b>categorías completarias</b> , que se articulan entre sí en la presente revista”.   | “En el presente trabajo <b>se propone</b> una hipótesis: <b>las ideas ‘pueblo’ y ‘clase obrera’ han sido</b> utilizadas por la revista Puro Pueblo, como dos <b>nociones complementarias</b> , que se articulan entre sí en la presente revista”.  |

Además de aceptar las sugerencias de corrección y mejorar su texto en cuanto a lo ortográfico, Mariel realiza una nueva reformulación de parte de su contenido. Elimina la mención a las categorías y la reemplaza por la utilización de términos como “idea de” o “noción de”, fórmulas que, al ser más difusas, resultan más adecuadas para dar cuenta del trabajo realizado por la estudiante. Las modificaciones restantes consisten en una nueva reorganización de la información y en una transformación de los pasajes que describen a la CMSN, restituyendo su filiación con Montoneros y desplazando el acento del contenido político al desarrollo y la extensión que tuvo la disidencia durante su existencia.

Ahora bien, al modificar el resumen y dejar igual el título, la falta de correlación entre el artículo efectivamente escrito y el primero se traslada ahora al último, que termina resultando aún menos acorde que en la versión anterior. Esta situación bien puede sugerir que, en algún punto, la estudiante pudo haber renunciado a la autoría de su propio texto, modificando solamente los aspectos sugeridos por los docentes con el solo objetivo de cumplir con lo que se le demandaba, sin poder evaluar el resultado de estos cambios y los

problemas que los mismos podían generar en relación a los restantes segmentos del texto<sup>48</sup>.

Si bien este problema requeriría una nueva revisión, el equipo docente resuelve aprobar a Mariel, ya que, más allá del producto de su escritura, la estudiante dio cuenta de haber realizado un trabajo que cumple con los requisitos mínimos establecidos por el seminario para la acreditación de las horas.

A diferencia de lo sucedido con Camilo, Mariel siguió realizando modificaciones importantes y sobresalientes a su texto hasta la última instancia de entrega. No obstante, el resultado final de su proceso de escritura no es del todo satisfactorio, ya que su título y resumen siguen presentando problemas de diversa índole. En este caso, el relevamiento empírico también planteó elementos novedosos que la llevaron a reformular su recorte, pero, a diferencia del anterior, los problemas nuevos se combinaron con otros relativos a cuestiones disciplinares y de escritura que persistían en su trabajo, dando lugar a una síntesis menos lograda que la de su compañero.

En esta tercera etapa del proceso de escritura, encontramos el trabajo de los estudiantes ya avanzado, con buena parte de los elementos que hacían a sus recortes de investigación definidos. A diferencia de los momentos anteriores, aquí cobró mayor relevancia la dimensión empírica de su indagación: elegido el tema, construido el enigma, precisada la escala analítica, establecido el período de tiempo sobre el que cada estudiante eligió centrarse y seleccionado el corpus documental, en el último tramo aparecieron elementos que, presentes en las fuentes analizadas, propiciaron nuevas reformulaciones de las decisiones ya tomadas.

Si bien el trabajo empírico no se realizó exclusivamente en las últimas etapas del proceso de investigación, luego de definidas las fuentes y corroborada su adecuación en relación el recorte, en las primeras versiones de los textos los aspectos vinculados a dicho relevamiento quedaron subordinados a otros, relativos también al espacio del contenido y de la escritura propiamente dicha. Entre los de contenido, al principio ocuparon un lugar importante las cuestiones referidas a la reconstrucción histórica y el marco teórico desde el cual los estudiantes abordaron el período estudiado. Entre los últimos, un elemento

---

<sup>48</sup> Una situación similar se halla relatada en el trabajo de Lerner, Larramendy y Benchimol (2012). En ella, las intervenciones del docente tienen como resultado el “alejamiento” de los autores de sus propias producciones y la pérdida de sentido para los estudiantes de la situación de escritura.

importante a tener en cuenta en las primeras entregas fue la necesidad de producir un texto coherente y que cumpliera con las características del género, tanto en lo que hace a la posibilidad de expresar por escrito el tema elegido y el recorte de investigación construido, como en lo referente a la organización y correcta presentación de la información. En la etapa final, los problemas vinculados a la construcción, el relevamiento y el análisis de fuentes reaparecieron una vez más, articulándose con las cuestiones disciplinares y de escritura.

Esto planteó a los estudiantes la necesidad de revisar nuevamente sus recortes. En el caso de Camilo, donde las cuestiones disciplinares y de escritura estaban medianamente saldadas, las modificaciones generadas por el trabajo con las fuentes no impactaron en las definiciones centrales de su objeto de investigación. Luego de confeccionado por primera vez su título y resumen, las revisiones posteriores fueron en un principio sobresalientes y finalmente menores.

En el caso de Mariel, en cambio, el trabajo con las fuentes volvió a requerir revisiones importantes del texto, modificando sustancialmente sus definiciones anteriores al punto de que, al finalizar el cuatrimestre, la alumna no había logrado construir un objeto sólido ni había llegado a plasmar su recorte de investigación en un texto coherente.

Para finalizar, en esta última etapa de la cursada el trabajo en tutorías tuvo como objetivo despejar las dudas y consultas de los estudiantes. Por consiguiente, las intervenciones docentes respondieron a preguntas específicas sobre temas disciplinares, sobre el análisis de fuentes y sobre problemas puntuales de escritura. En el caso de Camilo, se centraron casi exclusivamente en la reflexión en torno a las categorías que aparecían en las fuentes analizadas. En el de Mariel, por el contrario, los problemas persistentes en las diferentes versiones de sus textos requirieron de intervenciones que abordaran nuevamente cuestiones vinculadas con el recorte. Pero, a diferencia de los momentos anteriores, las recomendaciones y sugerencias fueron cada vez más directivas, al punto de terminar sugiriendo modificaciones concretas en ciertos pasajes de los resúmenes.

Esto se vio claramente, sobre todo, en el pedido de corrección del trabajo final, donde los comentarios enviados por escrito a la estudiante indicaban de forma explícita una serie de elementos que debían ser modificados, tanto en el título y resumen como en el resto del trabajo.

## 7 CONCLUSIONES

---

Si bien tanto Camilo como Mariel lograron aprobar las horas de investigación al finalizar el cuatrimestre, sus trayectorias nos permitieron observar distintas problemáticas vinculadas a la producción de textos académicos y, más específicamente, a la relación entre éstos y la construcción de un objeto de investigación. En el caso de Camilo, luego de definido el recorte durante las primeras instancias de tutorías, no surgieron problemas importantes en torno a cuestiones disciplinares o de relevamiento empírico, a pesar de haber seguido realizando pequeños ajustes en función del trabajo con las fuentes. En él, tal vez la problemática observada más claramente fue la vinculada con la necesidad de mantener un cierto estilo de escritura requerido por el género académico, dado que por momentos utilizaba un lenguaje menos “científico” y esbozaba valoraciones poco acordes al mismo. En cambio, en el caso de Mariel la elaboración del recorte y su expresión en un título y resumen insumieron buena parte del cuatrimestre. Versión tras versión, cada modificación realizada generaba nuevos problemas, vinculados tanto a los contenidos disciplinares como a la escritura propiamente dicha. Esto, sumado a las dificultades surgidas al momento de analizar las fuentes, tuvo como consecuencia que su entrega final fuera devuelta con comentarios, debiendo presentar nuevamente su trabajo con correcciones.

A lo largo de este proceso, que para su exposición fue dividido en tres partes, ambos fueron modificando sus ideas iniciales en torno a sus temas de estudio, avanzando progresivamente en la definición de los mismos y en la construcción de sus recortes de investigación. La etapa inicial comenzó en forma oral y con el conjunto de la comisión, para concluir con el análisis de los primeros textos producidos por los estudiantes. En ella, la discusión estuvo centrada en los alcances de los posibles temas a investigar y los recortes propuestos por cada uno. En los dos casos, los límites temáticos establecidos por la asignatura (las transformaciones del peronismo entre 1955 y 1976) fueron un primer condicionante para las elecciones de los alumnos, cuyos planteos originales excedían los márgenes de la propuesta de enseñanza (en el caso de Camilo por incluir el período 1945-1955 y en el de Mariel por centrarse en un actor no peronista). Luego de realizadas las adecuaciones correspondientes, el trabajo en las tutorías estuvo orientado a establecer una relación pertinente entre el tema a investigar, el recorte propuesto y las fuentes seleccionadas.

A partir de los intercambios de estas clases, un elemento que apareció con claridad fue la distancia existente entre el discurso oral y lo expresado por escrito por los estudiantes, es decir, entre los contenidos y saberes que estos hacían públicos en sus escrituras y aquellos que permanecían ocultos. Al participar de los espacios de tutorías, Camilo y Mariel brindaban información que complementaba sus textos, reponiendo elementos que se hallaban ausentes en ellos. Esto bien pudo deberse a dos razones: a las tensiones propias de la situación de escritura en un contexto escolar, que hace que no todo lo que los autores saben o piensan pueda quedar escrito en el texto (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012), o bien a que, al leer nuevamente su producción y volver sobre su pensamiento, hubieran realizado avances en sus definiciones. En ambos casos, la intervención docente resultó clave para problematizar esta distancia junto a los estudiantes. Tal como afirma Flora Perelman, los textos escritos en contextos escolares

difícilmente permiten acceder a las interpretaciones conceptuales de los alumnos. Estas pueden quedar ocultas y no sufrir transformaciones en condiciones didácticas donde no se les da la oportunidad de que expliciten sus ideas y las confronten con las de sus compañeros, con las del docente y con el material fuente y en las que no se despliegan las acciones necesarias para que sus conocimientos se aproximen al saber a enseñar. (2007, p. 6)

Así, las discusiones sobre estos textos promovieron avances en lo que sabían sus autores y en la manera en que explicitaban ese saber, al generar instancias de problematización de sus planteos en las que pudieron reflexionar sobre las decisiones tomadas y sobre la forma en que las mismas se hacían públicas. Esto se debió a que, al tener que explicitar en el pequeño grupo las relaciones que establecían entre los diferentes elementos que componían sus recortes de investigación, los estudiantes volvieron sobre lo pensado, pudiendo modificar estas relaciones y/o establecer otras nuevas, reelaborando sus saberes en ese proceso reflexivo.

La distancia entre el discurso oral y los textos, ostensible al principio, fue reduciéndose versión tras versión. Con el correr de las clases, luego de la presentación de los títulos y resúmenes el pequeño grupo centró la mirada en los contenidos, volviendo sobre distintas cuestiones disciplinares abordadas a lo largo del cuatrimestre. Esto se apreció claramente en la situación de revisión entre pares, a partir de la cual pudieron abordarse dificultades de diversa índole que solo se hicieron visibles al problematizar las escrituras de los alumnos. Al someter el resultado de este trabajo a una lectura “externa”,

la misma promovió nuevas modificaciones, problematizando una vez más lo expresado en los textos.

Además, esta dinámica brindó a los integrantes del pequeño grupo la posibilidad de posicionarse como lectores críticos y participar de una práctica habitual del trabajo académico: la revisión de los propios textos y la realización de modificaciones en función de las lecturas críticas de otros integrantes de la comunidad disciplinar. En la situación analizada, el tiempo didáctico destinado a esta revisión resultó clave. A partir de diversos indicios encontrados en el texto de Camilo, surgieron debates vinculados al posicionamiento de los autores en relación a los hechos investigados, a la relación entre las fuentes y el recorte elaborado, y a la distancia existente entre esos hechos y los sentidos que les otorgaron en su discurso los diversos protagonistas. En el caso de Mariel, la discusión sobre su texto permitió apreciar las dificultades de la estudiante a la hora de establecer relaciones coherentes entre los diversos elementos de su recorte de investigación, la utilización incorrecta de términos propios de las disciplinas de referencia y la organización de la información al interior del texto.

Ahora bien, pese a la importancia que tiene la escritura en la elaboración de conocimiento científico y en los procesos de aprendizaje, las propuestas de trabajo en torno a las producciones de los estudiantes no son frecuentes en el nivel universitario. La necesidad de restituir el marco de trabajo en los momentos de revisión entre pares y cierta incomodidad manifestada por algunos alumnos al momento de leer críticamente los textos de sus compañeros dan cuenta de que dicha práctica no es habitual en el nivel superior. No obstante, los participantes valoraron positivamente la experiencia y mostraron avances a partir de los comentarios recibidos.

Como resultado de esta situación, los integrantes del pequeño grupo lograron definir los rasgos centrales de sus recortes de investigación. Sin embargo, en las clases subsiguientes, al poner en común los avances realizados en sus indagaciones y presentar nuevas versiones de sus textos, algunos de los aspectos definidos anteriormente fueron modificados una vez más, a la luz del análisis de fuentes y de la elaboración del trabajo final. En el caso de Camilo, la lectura en profundidad de las revistas seleccionadas tuvo como resultado la corrección de sus hipótesis y la inclusión de nuevas fuentes, no consideradas en las primeras aproximaciones. Discutidas estas modificaciones en el espacio de tutorías, el texto fue reformulado una vez más para la entrega final, luego de



redactado y releído su artículo. En el caso de Mariel, el análisis del corpus documental generó una modificación más profunda del recorte de investigación. Al examinar las publicaciones utilizadas, la estudiante no observó un empleo frecuente de términos provenientes del marxismo, debiendo desechar su planteo original y suplantarlo por la relación establecida en la publicación entre las nociones de “clase obrera” y “pueblo”. Y, al igual que su compañero, una vez finalizada la escritura del trabajo reformuló nuevamente su resumen.

Al analizar el proceso de elaboración de títulos y resúmenes de ambos estudiantes observamos problemas que referían alternativamente al espacio sustantivo de la escritura, al retórico o incluso a ambos a la vez, que fueron variando en función del momento de la investigación en la que se encontraban los estudiantes. Entre los problemas relativos al espacio retórico, además de las dificultades ortográficas, gramaticales y redaccionales propias de la escritura en general, se sumaron aquellas vinculadas al correcto uso del lenguaje académico y de la utilización de ciertas marcas gráficas y recursos de estilo característicos del género. Dentro de este último grupo, las más frecuentes fueron el empleo de vocabulario poco académico, la presencia de expresiones coloquiales y el uso no pertinente de la itálica, la negrita y las comillas.

Por su parte, los problemas referidos al espacio sustantivo variaron a lo largo de la cursada. En un primer momento, los más notorios fueron los vinculados al conocimiento del período histórico estudiado, los referidos a las características específicas del estudio de la historia reciente y los relativos a los contenidos propios de la sociología. Entre los primeros pueden contarse el desconocimiento del contexto histórico general y los principales hechos del período, y la suposición de hechos y relaciones que no necesariamente existieron; dentro de los relativos a la historia reciente se ubican las dificultades para identificar el carácter conflictivo del pasado reciente y los sentidos en pugna construidos en torno al mismo; respecto de los contenidos propios de la sociología, podrían mencionarse la confusión de Mariel entre actores, tradiciones políticas y categorías, las dificultades a la hora de definir o utilizar diversos sistemas de categorías y la utilización ingenua de términos con importantes implicancias teóricas, como “representaciones” y “marxismo-leninismo”.

Ahora bien, una vez definidos los elementos centrales de los recortes se hizo visible otro grupo de problemas que, relativo también al espacio sustantivo, requirió a los

estudiantes la realización de ajustes y nuevas modificaciones: aquellos derivados del trabajo con fuentes. Dado que la asignatura en cuestión tenía por objetivo la realización de una investigación de corte empírico, las definiciones expresadas en los títulos y resúmenes, muchas veces adoptadas antes del análisis en profundidad de los corpus documentales, debieron ser revisadas a la luz de lo efectivamente encontrado en ellos. En este sentido, y si bien las características de las fuentes a utilizar resultaron relevantes desde el primer momento para lograr establecer una relación acorde entre estas y los elementos restantes del recorte de investigación, en las últimas clases del seminario los diversos aspectos vinculados al relevamiento empírico ocuparon el centro de las discusiones. La necesidad de terminar de definir el corpus documental a utilizar y los ajustes en el recorte derivados del análisis de los documentos fueron los que produjeron las modificaciones en las últimas versiones de los textos. En el caso de Camilo, la más importante fue la sustitución de las dos hipótesis originales por una nueva; en el de Mariel los ajustes fueron más profundos e implicaron la reelaboración casi completa de su recorte de investigación.

Teniendo en cuenta estos elementos, podemos afirmar que las dificultades vinculadas al espacio sustantivo de la escritura tuvieron un doble origen. Por un lado, estuvieron aquellas relativas a las disciplinas de referencia (la Historia y la Sociología), y que son comunes al conjunto de las asignaturas de la carrera. Por el otro, encontramos las derivadas del relevamiento empírico, específicas de los seminarios de investigación. Si bien ambos grupos de problemas estuvieron presentes durante todo el proceso de escritura, a lo largo de la cursada el foco de atención fue desplazándose del primer al segundo, sin que ninguno de los dos desapareciera por completo.

Al hacer un repaso por los problemas relativos a los contenidos disciplinares que surgieron durante la producción de los trabajos de investigación, consideramos importante remarcar que buena parte de ellos habrían pasado desapercibidos de no ser por el trabajo minucioso de análisis de las escrituras realizado por los docentes. En este sentido, y además de resultar útil para que los estudiantes profundizaran sus ideas, la utilización de parte del tiempo didáctico para el análisis de los textos permitió a los profesores identificar problemas de contenido que excedían a los mismos y diseñar estrategias para abordarlos en la cursada. De no haber realizado esa lectura minuciosa,

muchas de estas dificultades no podrían haber sido percibidas, impidiendo a los profesores intervenir para promover nuevos aprendizajes.

También consideramos relevante señalar que, en diversas ocasiones, un mismo problema podía referir a la vez a aspectos retóricos y sustantivos, así como también la resolución de un problema propio de la escritura pudo hacer que los estudiantes incurrieran en errores conceptuales y viceversa. Respecto de esto, los textos de Mariel mostraron diversos ejemplos. En primer lugar, la utilización incorrecta de preposiciones y locuciones preposicionales para conectar las diversas cláusulas de sus enunciados era un problema propio del campo retórico, ya que respondía a la necesidad de expresar un mensaje por escrito de forma clara y pertinente para el género académico. Sin embargo, la utilización de las preposiciones equivocadas podía indicar también que la estudiante no tenía claras las relaciones que pretendía establecer entre los diversos elementos incluidos en su texto. Por otro lado, la utilización de falsos sinónimos para evitar la reiteración de términos es un buen ejemplo de aquellas situaciones donde la búsqueda de evitar un problema de escritura lleva a los autores a incurrir en errores conceptuales. En este caso, el texto brindó indicios a los docentes para volver sobre los contenidos disciplinares en cuestión. Por último, la desorganización del título y resumen presentados por la estudiante bien pudo deberse a su falta de claridad conceptual a la hora de construir su recorte de investigación. La mixtura de definiciones metodológicas con pasajes que restituían información del contexto y la presencia de elementos “sueños” en el texto dieron cuenta de la dificultad de organizar de forma coherente los diferentes aspectos de su propuesta de investigación.

Además de los problemas hasta aquí mencionados, el análisis del proceso de escritura nos permitió apreciar también las revisiones realizadas entre una y otra versión. En el caso de Camilo, estas fueron disminuyendo en profundidad, pasando de importantes a sobresalientes primero, y luego a menores. El cambio de tema de investigación, realizado luego de presentado su primer recorte, implicó una revisión sustancial que dio lugar a un texto nuevo, sin conexión con el anterior. Luego, las versiones siguientes trabajadas en el intercambio entre pares presentaron revisiones sobresalientes, donde las modificaciones más importantes estuvieron vinculadas a sus hipótesis. Por último, en la entrega final de su trabajo el estudiante efectuó una revisión menor que, si bien presentaba una reformulación de dichas hipótesis y su articulación en un único enunciado, no implicó un

cambio en el contenido, sino más bien una reescritura que sintetizaba y reforzaba los sentidos ya presentes en la versión anterior. Por consiguiente, podemos decir que la profundidad de las revisiones de Camilo fue cada vez menor, a medida que el estudiante iba avanzando con las definiciones centrales de su recorte. Esta evolución resultó acorde con lo planteado más arriba en relación a cómo, en su escritura, las cuestiones de contenido tuvieron cada vez menos modificaciones, ganando lugar en la revisión los aspectos vinculados a la escritura propiamente dicha.

En cambio, el proceso de escritura de Mariel siguió un rumbo bien distinto. Presentado el tema en un escrito muy sintético y carente de las precisiones mínimas necesarias, la entrega de título y resumen implicó una revisión importante de su primera producción, mediante la cual cambió el tema de investigación e incluyó buena parte de los elementos que, tematizados en los espacios de trabajo en torno a los quehaceres de los investigadores, debían estar presentes en el texto requerido. Dados los problemas de contenido de esta primera versión, las revisiones siguientes continuaron siendo sobresalientes, dando cuenta de las dificultades de la estudiante para poder establecer una relación coherente entre todos los elementos de su recorte de investigación. Cada ajuste realizado en el texto dio lugar a la aparición de problemas nuevos, que a su vez demandaron modificaciones sustanciales. Por último, al momento de la entrega final y probablemente a causa de un relevamiento tardío de las fuentes, Mariel presentó una segunda revisión importante a su texto, dejando de lado la indagación sobre la presencia de elementos de la tradición marxista en la revista para ver cómo se conjugaban en ella las nociones de “pueblo” y de “clase obrera”. Consideramos que esta revisión modificó el planteo original y dio lugar a un trabajo distinto, debido a que, si se la comparaba con la propuesta del tema a investigar, la última versión presentaba una ruptura que la alejaba definitivamente de la misma. Al igual que lo visto anteriormente, el carácter de las revisiones efectuadas estuvo relacionado con los problemas de contenido presentes en el texto. Al persistir en el proceso de escritura, estos generaron revisiones sobresalientes o importantes a lo largo de todo el cuatrimestre.

Ahora bien, estas diferencias en los productos finales de Mariel y Camilo no implican necesariamente que la primera aprendiera menos que el segundo; lejos de eso, bien puede suceder que los textos presenten versiones empobrecidas del recorrido realizado por sus autores. Esto puede deberse a las múltiples tensiones que atraviesan a los alumnos al

momento de escribir, las cuales pueden hacer que los textos no reflejan fielmente lo que los estudiantes saben o han aprendido; antes bien, las escrituras sólo pueden interpretarse a la luz de su proceso de elaboración, pudiendo ser solamente un conjunto de soluciones halladas por los estudiantes a las múltiples demandas a las que deben dar respuesta con sus producciones (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012). En virtud de esto, la discusión sobre las mismas en los espacios de clase se vuelve una instancia imprescindible para realizar una correcta evaluación de los avances de sus autores y para promover en ellos nuevos aprendizajes.

Además de la propuesta didáctica, los problemas y dificultades que surgieron en los procesos de escritura y las revisiones hechas por los estudiantes, otro aspecto observado fue el de las intervenciones docentes. Tal como hemos visto en el capítulo anterior, las mismas sirvieron para orientar las modificaciones que los estudiantes realizaron en sus recortes, desde el inicio de la cursada y hasta la entrega final de los trabajos, y variaron en función del contexto en el que tuvieron lugar. Al analizarlas, consideramos que es posible identificar un conjunto de cuestiones que pueden dar cuenta de su variedad.

En primer lugar, podemos observar que las intervenciones apuntaron alternativamente a cuestiones vinculadas al contenido y a la dimensión retórica de las escrituras. Si bien en algunos momentos los docentes lograron articular ambos aspectos, en otros optaron por focalizar en uno u otro, según lo consideraron pertinente. Un ejemplo de esto fue el intercambio con Camilo en relación a las analogías presentes en su título y a la interpretación que el estudiante hacía del conflicto entre Perón y Montoneros. Al discutir el título y la analogía de los fieles y los cristianos, el docente no problematizó su sentido ni su relación con el hecho histórico analizado; en su lugar, la sugerencia de reemplazar “cristianos” por “herejes” respondió a la intención de hacer más clara la metáfora utilizada, cuestión que fue recogida por el alumno y fácilmente subsanada en el texto. Algunas clases más adelante, la intervención docente se centró en la idea de exhortación, poniendo el foco en el contenido de la misma y sus implicancias en términos disciplinares. En esa oportunidad, al remitirse a una cuestión de fondo que atravesaba todo el recorte de investigación, la modificación resultante cambió el contenido en el resumen, pero lo preservó en el título. Así, ambas intervenciones, relativas a un mismo problema, generaron discusiones distintas y tuvieron efectos diferentes sobre las escrituras.

Por otro lado, un segundo elemento a tener en cuenta para analizar las intervenciones es cómo se articularon los espacios de intercambio oral y las sugerencias de corrección enviadas por escrito a los estudiantes. Tal como vimos, los comentarios enviados vía campus, referidos tanto a cuestiones disciplinares como de escritura, no siempre se correspondieron con el contenido de los intercambios en el pequeño grupo. Pensados en un primer momento como un insumo para la devolución en clase, las intervenciones orales se distanciaron de ellos en numerosas oportunidades. Esto se debió a dos motivos: por un lado, a la dificultad de expresar por escrito la totalidad de lo discutido en clase. Y por el otro, porque con frecuencia los docentes identificaban problemas globales en los textos que eran muy difíciles de señalar por escrito, pudiendo enunciar así solo una parte de lo que dirían en el intercambio oral con el autor. Por consiguiente, en aquellos casos en que los comentarios escritos se referían a cuestiones conceptuales, solamente aportaron información incompleta sobre la marca realizada por los docentes.

En contraposición a lo anterior, esta situación se revirtió con aquellos comentarios vinculados a la escritura propiamente dicha. Dado que el tiempo didáctico solía resultar escaso, los docentes se vieron obligados a jerarquizar los problemas sobre los que decidieron volver en los intercambios, relegando los que juzgaron de menor importancia conceptual. Por consiguiente, las marcas escritas devueltas a los alumnos se volvieron un medio privilegiado para realizar aquellas intervenciones que, centradas mayoritariamente pero no exclusivamente en la escritura, con frecuencia no llegaron a ser discutidas en la clase.

Por último, la tercera observada fue el grado de apertura de las intervenciones. Situadas en un extremo, algunas de ellas parecieron ser totalmente abiertas. En esas ocasiones, el docente llamó la atención sobre determinados aspectos o planteó grandes temas sobre los que conversar, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre diversas temáticas, pero sin especificar qué revisar ni sugerir soluciones. En el otro, las intervenciones señalaron cuestiones específicas y sugirieron cambios concretos a realizar en los textos. Como ejemplo de la primera situación, podríamos considerar la invitación del ayudante de cátedra a revisar el título propuesto por Camilo en uno de sus primeros textos<sup>49</sup>. Para la segunda, sirven como ejemplo los comentarios hechos al resumen de Mariel en su entrega final, donde se sugería la sustitución de algunos términos y al mismo tiempo se proponían los correctos (“consideradas” por “utilizadas” y “fundamenta” por

---

<sup>49</sup> Véase RC7, citado en el apartado 6.1.

“proponer”). Así, los docentes fueron ajustando el grado de apertura de sus intervenciones en función de lo que creían conveniente en cada momento.

Teniendo en cuenta estos factores, podemos pensar que a lo largo del cuatrimestre los docentes fueron recurriendo a diversos tipos de intervenciones, en función de las necesidades surgidas en los procesos de escritura de los estudiantes y de los temas abordados en las tutorías. En un primer momento, cuando los alumnos trabajaban en la selección de su tema, predominaron las de carácter más abierto, y se centraron por lo general en cuestiones de contenido. Esto se debió a que en un principio los intercambios fueron exclusivamente orales, y a que, hasta la entrega del título y resumen, la preocupación fundamental de los docentes residía en poder elaborar un recorte de investigación coherente y viable.

En un segundo momento, en la revisión entre pares de títulos y resúmenes se abordaron por igual cuestiones vinculadas a los contenidos disciplinares y a problemas de escritura. En estas instancias se combinaron intervenciones abiertas con otras de tipo más cerrado (sugerencias específicas de escritura, de fuentes, de fórmulas para comunicar en lenguaje académico, etcétera), y se articularon señalamientos orales con marcas escritas sobre los textos de los estudiantes. Estas últimas se convirtieron en el medio privilegiado para el abordaje de problemas vinculados con el espacio retórico. Respecto del contenido, las marcaciones realizadas por esta vía solamente señalaron de forma sucinta algunos de los aspectos discutidos en las tutorías.

Con el correr de las clases, y a medida que avanzaban en la definición de los elementos centrales de sus trabajos, las intervenciones fueron poniendo el foco cada vez más en cuestiones secundarias a corregir, y dando un lugar mayor a aspectos vinculados con el espacio retórico. Si los estudiantes solucionaban los problemas, los mismos no eran retomados en la clase ni en comentarios escritos. En cambio, si estos persistían, volvían a ser señalados, y las nuevas intervenciones presentaban un carácter más cerrado que las anteriores, dirigiendo la mirada más específicamente a los elementos a modificar o finalmente proponiendo alternativas concretas para su corrección. Este tipo de intervención fue más frecuente en el caso de Mariel, donde algunas de las dificultades encontradas se mantuvieron en sus escrituras a lo largo de todo el cuatrimestre.

Si bien en la mayoría de los casos las intervenciones docentes promovieron cambios que redundaron en una mejora de los recortes de investigación y de los textos, no siempre

parecen haber podido resolver satisfactoriamente los problemas que presentaban los procesos de escritura de los alumnos. Esto pudo deberse a dos motivos. En primer lugar, es necesario tener en cuenta la tensión existente en los docentes entre la necesidad de asegurar la enseñanza de los contenidos, y de preservar las condiciones que promueven la autoría de los textos por parte de los estudiantes, cuestión ya abordada en trabajos centrados en otros niveles (Lerner, Larramendy, & Benchimol, 2012; Lerner, Larramendy, & Cohen, 2012). En ellos se afirma que, en algunas ocasiones, pareciera que las intervenciones, en lugar de promover avances en los conocimientos y mejoras en las producciones, generaron en los estudiantes una cierta dependencia del criterio del docente. Probablemente, un ejemplo de esto pueda encontrarse en el proceso de escritura de Mariel. Dados los problemas de contenido que persistieron a lo largo de todo el cuatrimestre y las dificultades de la alumna a la hora de producir textos acordes al género académico, bien puede haber sucedido que frente a la intervención sostenida de los profesores la alumna hubiera perdido el control sobre su propio texto. Esto podría evidenciarse en su última revisión, en la que simplemente se limitó a realizar los cambios sugeridos explícitamente (el reemplazo de unos términos por otros) sin lograr efectuar mejoras considerables en su título y resumen.

El segundo motivo por el cual las intervenciones pueden haber resultado inadecuadas se relaciona con la capacidad de los docentes de elaborar un diagnóstico certero de las dificultades conceptuales y de los problemas de escritura presentes en los textos. Como vimos en el capítulo anterior, en aquellos casos en los que estos pudieron advertir correctamente los errores y los problemas de diversa índole que les daban origen, lograron intervenir de forma más acertada y promover discusiones que resultaron verdaderamente significativas para los estudiantes. Cuando no pudieron hacerlo, las intervenciones subsanaron aspectos puntuales y acotados de las escrituras, pero no alcanzaron a problematizar -y hasta desdibujaron- las causas que los originaban.

Si bien podría suponerse que los docentes deberían dominar la totalidad de los contenidos a enseñar, de forma tal de poder dar respuesta al amplio abanico de problemas que se pudieran presentar, esto no resulta tan sencillo, dadas las características del nivel educativo en que se inserta el seminario y los objetivos propuestos para este tipo de asignaturas. Por lo general, el plantel docente de las carreras de grado de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA (y también de buena parte del resto de las universidades)



está conformado por graduados de las carreras dictadas por esa casa de estudios u otras afines, con escasa o nula formación en didáctica de la escritura. Por consiguiente, la posibilidad de identificar e intervenir correctamente sobre los problemas de los estudiantes queda librada en buena medida a la formación individual y/o la intuición de cada profesor. Si bien es cierto que, como afirma Carlino (2005), cada docente resulta el más capacitado para enseñar a leer y escribir en la disciplina en la que se desempeña, eso no quiere decir que también sea capaz de encontrar regularidades en los problemas de escritura de sus estudiantes ni que pueda intervenir de forma adecuada. A modo de ejemplo, podríamos volver sobre las dificultades de Mariel a la hora de seleccionar correctamente las preposiciones y locuciones preposicionales para conectar las diversas cláusulas en sus textos, y la imposibilidad de sus docentes de percibir dicha regularidad. Al no percatarse de la naturaleza de los errores de la alumna, el profesor se limitó a llamar la atención en forma aislada sobre algunos ejemplos presentes en el texto. Mariel los corrigió, pero, al no comprender los motivos de su equivocación, no fue capaz de subsanar el resto de las situaciones en las que se presentaba el problema.

El segundo motivo, específico de la propuesta de los seminarios de investigación, consiste en que, al suponer este tipo de asignaturas la realización de un relevamiento empírico por parte de los estudiantes, difícilmente los docentes puedan tener un conocimiento exhaustivo de los contenidos posibles de abordar en las propuestas de investigación de los alumnos. Por más especialización que un docente pueda tener en una temática en particular, resulta imposible conocer con exhaustividad la totalidad de los contenidos abordables en tales indagaciones. A modo de ejemplo, basta citar la última modificación del recorte de investigación de Mariel, cuando, ya avanzado el cuatrimestre, dio cuenta de que en la publicación estudiada la presencia de elementos del marxismo no era tan clara como ella suponía, debiendo reformular sustancialmente el planteo original. Ante situaciones como esta y frente a la imposibilidad práctica de relevar cada fuente que los estudiantes propusieran, los docentes se vieron obligados a intervenir y orientar el proceso de escritura disponiendo de una información acotada.

Para finalizar con la cuestión de las intervenciones, consideramos necesario hacer un último señalamiento, relativo a la situación de revisión entre pares. A diferencia de los otros momentos, a lo largo de las tres clases por las que se extendió esta situación didáctica las intervenciones docentes también estuvieron condicionadas por las de los

pares-lectores. A la tensión entre atender a los contenidos y sostener las condiciones que promueven la autoría de los estudiantes, se sumó la necesidad de conciliar los comentarios sobre los textos de los integrantes del pequeño grupo con la propia devolución. En la mayoría de las ocasiones, vimos que en sus lecturas los estudiantes pudieron identificar los fragmentos problemáticos en los textos de sus compañeros, aunque no siempre lograron esbozar una justificación clara ni una explicación pertinente de esas dificultades halladas. En la mayoría de los casos, los docentes se valieron de estas intervenciones para dirigir el foco de atención a las cuestiones que consideraban más relevantes, aunque sus indicaciones no siempre fueran en el mismo sentido que las de quienes realizaban la lectura de los textos. Más allá del resultado puntual que tuvieron estas interacciones en los procesos de escritura de Camilo y Mariel, consideramos pertinente señalar la complejidad que presenta esta situación didáctica para pensar la intervención docente, que, además de atender al proceso de escritura de los autores, debe promover a la vez el posicionamiento de los pares como lectores críticos de los títulos y resúmenes. Probablemente, la dinámica establecida en esas tutorías, a partir de la cual los docentes fueron intercalando sus comentarios con los de los alumnos y al finalizar la clase repusieron aquellos elementos que no habían sido planteados, respondió a esa exigencia.

Hasta aquí llegan nuestras conclusiones sobre los procesos de escritura de Camilo y Mariel, y las diversas observaciones que hemos podido realizar en torno a los problemas que se presentaron, las revisiones que los estudiantes realizaron de sus textos y las intervenciones docentes. Antes de terminar, consideramos necesario referirnos también a la propuesta de enseñanza que posibilitó estos procesos, y que fue descrita en el Capítulo 5, ya que las producciones e intercambios analizados, generados en su mayoría en las instancias de trabajo en pequeños grupos, no podrían haber existido tal como se relataron aquí sin el sostenimiento de los otros dos espacios a los que se destinó el tiempo didáctico.

La lectura y discusión de la bibliografía, compuesta en su mayoría por artículos similares a los que los estudiantes debían producir, permitió a los alumnos familiarizarse con los contenidos históricos y con variedad de textos pertenecientes al género académico. En los intercambios, los docentes promovieron permanentemente la adopción por parte de los alumnos de una actitud crítica, instándolos a leer en clave de quienes lo hacen “para escribir”. Por otro lado, la diversidad de recortes, enfoques y escalas presente en la bibliografía sirvió para mostrar un amplio abanico de posibles temáticas a investigar,

y para introducir a los estudiantes en los debates actuales del campo de estudios sobre peronismo y la historia reciente. Buena parte de las discusiones en el pequeño grupo remitieron a estos elementos.

Por su parte, los espacios de trabajo en torno a los quehaceres de los investigadores brindaron un repertorio variado de estrategias vinculadas con la producción de conocimiento científico, acercando a los estudiantes a las prácticas vigentes en las comunidades disciplinares. En particular, las instancias de trabajo en torno a la escritura académica proporcionaron información sistematizada respecto de las características de los textos que los alumnos debían producir, compartiendo también estrategias y recursos útiles para la escritura. De esta manera, tanto los momentos de discusión en torno a la bibliografía como las instancias de trabajo en torno a los quehaceres de los investigadores sirvieron como marco y punto de apoyo de los procesos de escritura de los estudiantes.

Por último, consideramos importante volver a la cuestión de la lectura y la escritura de textos académicos pensadas en tanto prácticas a enseñar en el nivel universitario y su relación con los contenidos propios de cada disciplina. Tal como hemos visto a lo largo de este trabajo, y en sintonía con lo que afirman quienes realizaron indagaciones similares, consideramos errado plantear la enseñanza de la escritura académica como una cuestión escindida de la enseñanza de los contenidos disciplinares. Aquellos discursos y prácticas que no la contemplan como objeto de enseñanza desaprovechan las oportunidades que brinda análisis y la reflexión en torno a los procesos de escritura de los alumnos para promover nuevos aprendizajes por parte de los estudiantes.

Lejos de quitar tiempo a la enseñanza de los contenidos disciplinares, abordar la escritura académica al interior de las aulas del nivel universitario resulta ventajoso al menos por dos motivos: en primer lugar, porque a partir del trabajo con las producciones de los estudiantes se continúa enseñando contenidos propios de las disciplinas. Por un lado, porque en esos textos los docentes pueden identificar problemas de contenido y volver sobre ellos cuando lo consideren necesario, de modo tal que el trabajo con la escritura se vuelve solidario con los procesos de evaluación y de enseñanza de los contenidos disciplinares. Por el otro, porque al expresar sus ideas y argumentar por escrito, los estudiantes transforman y profundizan los conocimientos que poseen sobre aquello que se proponen escribir.

En segundo lugar y no menos importante, el trabajo con la escritura académica resulta ventajoso porque introduce a los estudiantes en las prácticas sociales de producción de conocimiento que tienen lugar en los campos disciplinares en los que éstos pretenden insertarse. Enseñar a alumnos de la carrera de Sociología de la UBA a leer y escribir textos sociológicos implica abrirles las puertas de las comunidades discursivas en las que luego habrán de desempeñarse profesionalmente.

En virtud de lo aquí reseñado, solo nos queda referirnos brevemente a las condiciones institucionales necesarias para llevar adelante este tipo de experiencias. Si, tal como vimos, la enseñanza de la escritura académica demanda un seguimiento pormenorizado del proceso de cada estudiante, es preciso realizar modificaciones a nivel institucional que garanticen los recursos necesarios para el sostenimiento de estas prácticas, tanto a nivel curricular como de los recursos económicos. En relación a la primera cuestión, es preciso que los planes de estudio reconozcan el valor de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad y diseñen espacios dedicados a incorporarla en las carreras y al interior de las diversas asignaturas. Respecto de los recursos, consideramos relevante tener en cuenta, a modo de ejemplo, que esta propuesta de enseñanza fue llevada adelante por un equipo de cinco profesores y tres ayudantes-alumnos, quienes realizaron sus tareas de forma *ad-honorem*. El trabajo gratuito de los docentes, práctica extendida al interior de las universidades públicas, vulnera la calidad de la formación superior en la Argentina y dificulta la implementación de propuestas de enseñanza como la analizada en estas páginas.

Una educación de excelencia no puede depender del trabajo gratuito de los profesionales que la brindan, así como aprender a leer y escribir en las diversas disciplinas no debe ser responsabilidad exclusiva de los estudiantes. Junto con las condiciones didácticas ya analizadas, este reconocimiento se vuelve necesario para garantizar que la alfabetización académica se convierta en una práctica de enseñanza habitual en el nivel, y que en las aulas de la Facultad la lectura y escritura se vuelvan herramientas potentes para el aprendizaje de sus alumnos.

## 8 BIBLIOGRAFÍA

---

- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje. En I. Siede (Ed.), *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63–98). Buenos Aires: Aique.
- Aisenberg, B., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., & Lerner, D. (2008). *Hacia la explicación de un hecho histórico. El papel de la lectura en clase* (pp. 1–8). pp. 1–8.
- Aisenberg, B., & Lerner, D. (2008). Escribir para aprender historia. *Lectura y Vida*, 8637, 24–43.
- Aisenberg, B., Lerner, D., Bavaresco, P., Benchimol, K., Larramendy, A., & Olguín, A. (2009). Diferentes explicaciones para un hecho histórico. La enseñanza a través de la lectura. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 93–129.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Becker, H. (2014). *Manual de escritura para científicos sociales*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Benchimol, K., Carabajal, A., & Larramendy, A. (2008). La lectura de textos históricos en la escuela. *Lectura y vida*, 22–31.
- Benveniste, C. B. (2002). La escritura, irreductible a un “código”. En *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15–30). Barcelona: Gedisa.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum Associates.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila srl.
- Bronckart, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y vida*, (7–18).
- Caimari, L. (2017). *La vida en el archivo. Goces, tedios y desvíos en el oficio de la historia*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Campos, E. (2019). La prensa del Movimiento Nacionalista Revolucionario Tacuara en las mutaciones del nacionalismo argentino. *Folia Histórica del Nordeste*, 109–128.

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 13(49), 3–19.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1990.10822254>
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24(4), 2–11.
- Carlino, P. (2002a). Enseñar a escribir en la universidad: ¿Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué? *Uni-Pluri/Versidad*, 2(2), 57–67.
- Carlino, P. (2002b). Escribir a través del currículum: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y vida*, 16–27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Carlino, P. (2007). Estudiar , escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*, 6(1), 1–15.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110–124.  
<https://doi.org/http://doi.org/10.14483/22486798.13789>
- Castedo, M. L. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares*. Universidad Nacional de La Plata.
- Conferencia Especializada Interamericana de Derechos Humanos. (s/f). Convención Americana sobre Derechos Humanos. Recuperado el 26 de marzo de 2021, de [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_b-32\\_convencion\\_americana\\_sobre\\_derechos\\_humanos.htm](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_b-32_convencion_americana_sobre_derechos_humanos.htm)
- Estienne, V., & Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. *Unipluriversidad*, 4(3), 9–17.
- Fernández, G. M. E., Izuzquiza, M. V., Ballester, M. A., Barrón, M. P., Eizaguirre, M. D., & Zanotti, F. (2010). Leer y escribir para aprender en los primeros años de la universidad. *Lectura y Vida*, 63–70.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

Editores.

- Freebody, P., & Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: An Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7–16.
- Garzón Rogé, M. (2017). Un espécimen peronista. Pruebas de identidad y modos prácticos de ser en el primer peronismo. *Revista Pilquen. Sección Ciencias Sociales*, 20(4), 82–95.
- González Canosa, M. (2017). “Libres o muertos, jamás esclavos”. Marxismo, peronismo y lucha armada: Las fuerzas armadas revolucionarias en la Argentina de los primeros setenta. *Tempo e Argumento*, 9(22), 364–395. <https://doi.org/10.5965/2175180309222017364>
- Goody, J., Vitale, G., & Willson, P. (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Editorial Gedisa.
- Gorza, A. E. (2017). *Insurgentes , misioneras y políticas . Un estudio sobre mujeres y género en la Resistencia peronista (1955-1966)*. Universidad Nacional de La Plata.
- Hoz, G. (2016). *Estudiar los carnavales. Lecturas y escrituras en contextos de estudio en Ciencias Sociales* (Universidad Nacional de La Plata). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1238/te.1238.pdf%0ADocumento>
- James, D. (2006). *Resistencia e integración. El peronismo y la clase trabajadora argentina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Langlois, C., & Seignobos, C. (2003). *Introducción a los estudios históricos*. Recuperado de [http://www.ghbook.ir/index.php?name=فرهنگ و رسانه های نوین&option=com\\_dbook&task=readonline&book\\_id=13650&page=73&chkhask=ED9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component](http://www.ghbook.ir/index.php?name=فرهنگ و رسانه های نوین&option=com_dbook&task=readonline&book_id=13650&page=73&chkhask=ED9C9491B4&Itemid=218&lang=fa&tmpl=component)
- Larramendy, A. (2017). *Las producciones escritas en las clases de Historia: relaciones y distancias entre lo que saben los alumnos y lo que escriben*. Mar del Plata. Recuperado de <https://interescuelsmardelplata.files.wordpress.com/2017/09/123-larramendy.pdf>
- Lenci, L. (1998). La radicalización de los católicos en la Argentina. Peronismo, Cristianismo y revolución (1966-1971). *Cuadernos del CILSH*, 3(4), 175–200. <https://doi.org/10.14409/es.v36i1.2637>

- Lerner, D., Larramendy, A., & Benchimol, K. (2012). Tensiones de la escritura en el contexto escolar. Análisis desde una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos históricos. *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar. Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura sobre lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, 41–86.
- Lerner, D., Larramendy, A., & Cohen, L. (2012). La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica. *Clío & Asociados*, 16, 106–112.
- Melon Pirro, J. C. (2009). El peronismo después del peronismo. En *Resistencia, sindicalismo y política luego del 55*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Melon Pirro, J. C. (2018). *La resistencia peronista o la difícil historia del peronismo en la proscripción (1955-1960)*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Molina, M. E. (2016). *Argumentar por escrito para aprender letras y biología en el ingreso a la universidad: ¿ Qué ocurre con el tiempo didáctico ?* (Universidad Nacional de La Plata). Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1315/te.1315.pdf>
- Molina, M. E., & Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: Una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *LOGOS. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 21(1), 62–79.
- Mugica, C. (2012). *Peronismo y cristianismo*. Buenos Aires: Punto de encuentro.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2010a). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *@tic*, (4), 2–12.
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2010b). Elaborar ponencias en la clase universitaria. La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y vida*, 31(2), 6–18.
- Perelman, F. (2007). *Problemas conceptuales en la escritura del resumen*. V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. “Homenaje a Maite Alvarado”.
- Perón, J. D. (2014). *Doctrina peronista*. Buenos Aires: Centauro.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Ediciones Cátedra.



<https://doi.org/10.2775/62526>

- Raimundo, M. (2000). Acerca de los orígenes del peronismo revolucionario. *De la Revolución Libertadora al menemismo. Historia social y política argentina*, 73–101.
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la historia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Reuter, Y. (2006). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, 131(1), 131–154. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2124>
- Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Slipak, D. (2015). *Las revistas montoneras: cómo la organización construyó su identidad a través de sus publicaciones*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Soprano, G. (2007). La vocación kantiana de la antropología social. En G. (comps. . Rinesi, E ; Soprano (Ed.), *Facultades Alteradas. Actualidad de El conflicto de las Facultades de Immanuel Kant*. Buenos Aires y Los Polvorines: Prometeo y UNGS.
- Thurn, D. (1999). A comparative report on writing programs. *Princeton, NJ: Mimeo-Princeton Writing Program*.
- Tolchinsky, L., & Teberosky, A. (1992). Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, (59–60), 101–130. Recuperado de <http://www.amazon.com/dp/9502803760>
- Torres, M. (2008). Leer para aprender Historia: el lugar del texto en la reconstrucción de un contenido. *Lectura y vida*, 20–29.
- Villalobos, J. (2005). Estrategias de revisión. Estrategias utilizadas por escritores en el nivel universitario. *Lectura y vida*, 42–53.
- Wells, G. (1990). Talk about text: Where literacy is learned and taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369–405.